

Educar

en Córdoba

2003

BIBLIOTECA U.E.P.C.
25 de Mayo 427



Año 3 - N° 6 • Octubre

\$3.50 / Distribución gratuita para afiliados a UEPC

Educar

Revista Educar en Córdoba
es una publicación trimestral cuyo
PROPIETARIO es la UNION DE EDUCADORES
DE LA PROVINCIA DE CORDOBA

Dirección
Carmen Nebreda

Consejo Editorial
Carmen Nebreda
Oscar Ruibal
Encarnación Sobrino
Aurorita Cavallero
Liliana Arraya

Dirección Periodística
Liliana Arraya

Colaboran en este número:

Redacción:
Micaela Bressán
Eugenia Monti
Mónica Beltran
Mariana Mandakovic
Silvana Zanelli

Fotografía:
Bibiana Fulchieri
Carlos Luna

Arte y Diseño:
Lucas Di Pascuale

Unión de Educadores
de la Provincia de Córdoba

Carmen Nebreda
Sec. Gral.
Oscar Ruibal
Sec. Gral. Adjunta
Aurorita Cavallero
Sec. de Cultura y Educación.
Carlos Ludueña
Sec. de Prensa

Revista Educar en Córdoba
Editor: Unión de Educadores
de la Provincia de Córdoba
25 de Mayo 427
Tel: 0351-4101442
e-mail: revista@uepc.org.ar

Impresión
Kent-von Düring
La Rioja 826 - P.B. "D"
5000 Córdoba - Tel/Fax 0351-4234481
kvd@kvd.com.ar / www.kvd.com.ar

Por publicidad
comercial@kvd.com.ar / cel 0351-155 136172

Revista Educar en Córdoba es una publicación trimestral cuyo PROPIETARIO es la UNION DE EDUCADORES DE LA PROVINCIA DE CORDOBA

Saltarano

"El discurso de la *calidad* nos de *cuidado*"



pág. 2



Cuando los *valores* quedan *afuera* de las *mediciones*

pág. 6

La inversión es *necesaria*, pero no *suficiente*



pág. 10

La evaluación que no *evaluó*



pág. 13

Escuela *media* y *excelencia* educativa



pág. 16

REGALOS PARA EL **alma**



pág. 20

Donde la **magia** se quedó

pág. 24



A fuerza de **voluntad**

pág. 28

Todos tenemos que ser **alfabetizados**



pág. 32

Lecturas RECOMENDADAS



pág. 38

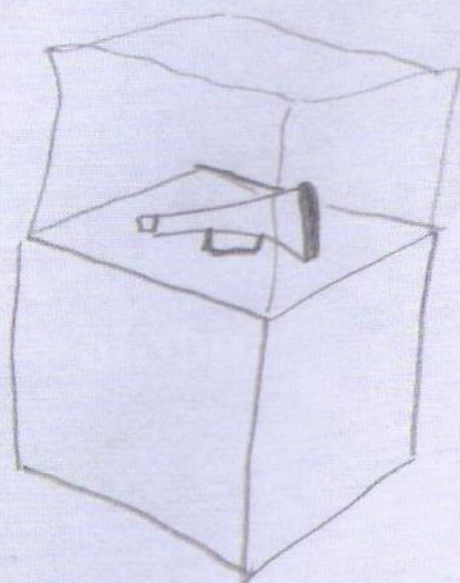
EL ROL DE LA ESCUELA Y EL VALOR DE LA FAMILIA EN EPOCAS DE CRISIS

pág. 34

Novedades Editoriales

pág. 40

“El discurso de la **calidad** es de



cuidado”

¿Calidad versus escuela masiva?
Pablo Pineau, cuestiona el
concepto de calidad de la
educación en boga en la
actualidad.

“Muchas veces, hablar de calidad sirve para degradar la escuela que actualmente es más inclusiva que en sus orígenes. Recién desde los años 70 y 80 se empezó a hablar de la calidad de la educación, un término que surgió como la contracara de la masificación de la escuela”, sostiene Pineau.

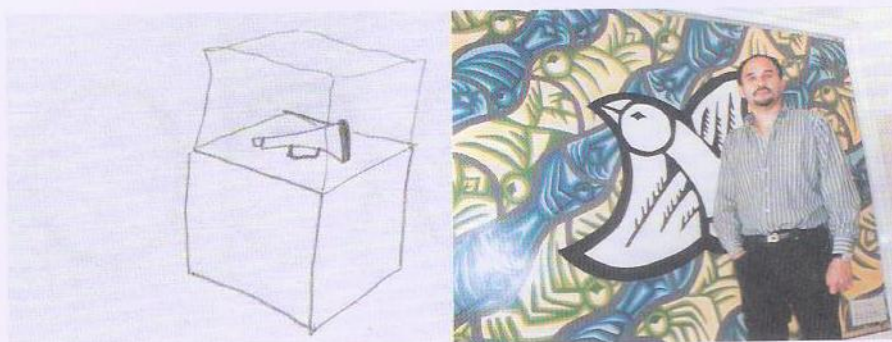
Antes se hablaba de “nivel educativo” y la historia de la educación está plagada de funcionarios que decían, año a año, que bajaba el nivel del sistema educativo. “Hay un trabajo que hicieron en Francia dos pedagogos, que son Christian Boudelot y Roger Establet, en el que citan en forma muy divertida que desde 1810 y hasta 1985 –fecha en la que se publicó su libro– cada cinco años algún funcionario se queja de cómo bajó el nivel educativo. Ellos plantean, entonces, ‘debemos ser ya cromagnones’”.

“Cuando hablamos entonces de calidad de la educación, ella aparece como la contracara de la masificación. Cuando nuevos sectores ingresan a la escuela, el propio sistema genera un discurso de degradación de lo que se está enseñando para seguir garantizando una formación meritocrática”, afirmó Pineau.

Es por eso, asegura el investigador, que la idea del nivel de la educación y de su descenso apareció en la historia de la educación argentina más ligada a la educación media porque “en la primaria casi no había diferencias entre las escuelas públicas, todas eran relativamente buenas y homogéneas. Por lo menos esa era la percepción de la gente. En cambio, en el secundario, estaban las tradiciones institucionales. La idea de que las escuelas con trayectoria y tradición eran mejores”.

Ahora bien, cuando se hablaba de nivel educativo se pensaba en un promedio, en un mínimo de contenidos que se debían aprender en todo el sistema. Ese concepto también fue cambiando con el paso del tiempo. “Como plantea mi colega Rubén Cucuzza, a comienzos de siglo se decía: *‘Los chicos leen cualquier cosa’*, porque el peligro era qué hacían con lo que la escuela les había enseñado. En la década del 60, el problema era *‘no quieren leer’*, porque supuestamente había cosas más interesantes que la escuela. Ahora es *‘no saben leer’*, con lo cual la degradación de la escuela fue aumentando cada vez más y esto hace que el propio docente esté convencido del fracaso de la escuela”.

Sin dudar, Pineau sentenció: “Hay que definir el concepto de calidad”, e inmediatamente se preguntó: “¿Se puede decir que la escuela de hace



70 años era una escuela de calidad? La mayoría asegura que se aprendía más, se sabía las tablas, no se tenía faltas de ortografía. Esa generación era la misma que aprendió, también en la escuela, a aceptar a los gobiernos militares. Entonces, me pregunto, ¿qué es mejor: saber las tablas o conocer los derechos humanos? Porque eso fue inescindible, esa educación de supuesta buena calidad implicaba también tener gobiernos militares”.

Pineau consideró que en la década de los noventa la escuela se convirtió en, lejos, el espacio más democrático de esa época: “Para los jóvenes, era más fácil estar en la escuela que en cualquier otro lugar”. Entonces, “no fue casual” que justamente en esa época se empezara a

hablar de calidad en educación. “Es común escuchar que antes aprendían en tres años lo que ahora los chicos no aprenden en siete: a leer y escribir. Pero lo que no se dice es que antes pocos llegaban hasta séptimo. Los que llegaban sabían, pero era una escuela expulsiva que dejaba a muchos por el camino”.

“El discurso de la calidad es de cuidado, es un discurso bien complicado que surge con la masificación, como una forma de frenar los aspectos democratizadores que tiene el acceso y la permanencia de todos en la escuela”, reiteró.

La idea de calidad, según la mirada de Pineau, trae implícita una diferencia importante de las escuelas. “El neoliberalismo habla de calidad y de equidad. La equidad, que quie-

re decir darle a cada uno lo que le corresponde, tiene que ver con la distribución diferencial de bienes y con dejar de pensar la educación en clave de derechos para todos. Ese discurso de calidad permite el florecimiento de la fragmentación educativa y circuitos educativos de distintas prácticas pedagógicas para permitir a algunos transitar ese circuito y ascender más socialmente”.

Pablo Pineau es profesor de Historia de la Educación

AIQUE
EGB2
NOVEDADES
2004

Las mil y una propuestas para combinar como quieras...

UN
ÁREA



**Carpeta de
Matemática
4, 5 y 6**

Cuadernillos
para carpeta Nº 3

**Carpeta de
Lengua 4, 5 y 6**

Cuadernillos
para carpeta Nº 3

DOS
ÁREAS



**Libro de Ciencias
Sociales - Naturales
4, 5 y 6**

**Carpeta de
Lengua - Matemática 4, 5 y 6**



Cuadernillos de Lengua + Cuadernillos
de Matemática para carpeta Nº 3



**Programa de
Comprensión
Lectora**

- Actividades para comprender la información y aprender a estudiar en las páginas de Ciencias Sociales y Naturales.

**Guía de Técnicas
de Estudio**

- Un cuadernillo especial en la Carpeta de Lengua, con múltiples instancias para aprender a estudiar.

Actividades

- En las áreas de Lengua y Matemática, las actividades son el eje didáctico.

Antología

- Lecturas atractivas de prestigiosos autores contemporáneos.

Regionalización

- FEDERAL • BONAERENSE
• CÓRDOBA • SANTA FE

CUATRO
ÁREAS

**MULTIÁREAS
4, 5 Y 6
Contiene:**

**Libro de Ciencias
Sociales - Naturales 4, 5 y 6**



**Carpeta de
Lengua - Matemática 4, 5 y 6**



MÚLTIPLES COMBINACIONES

Con la **Colección Las mil y una** de AIQUE, vas a tener múltiples posibilidades de combinar las áreas como quieras.

- Carpeta de Matemática
- Carpeta de Lengua
- Libro de Ciencias Sociales - Naturales
- Carpeta de Lengua - Matemática
- MULTIÁREAS: Libro de Ciencias Sociales - Naturales + Carpeta de Lengua - Matemática

VISITE NUESTRO CATÁLOGO COMPLETO: www.aique.com.ar

Centro de Atención al Docente: Fco. Acuña de Figueroa 352 - (C1180AAF) - Cap. Fed.

Tel.: 0800-222-4083 / (011) 4865-5152 - centrodocente@aique.com.ar

AIQUE



Quando los *valores*
quedan *afuera*
de las *mediciones*

“Se entiende por educación el proceso de distribución de conocimientos que, al mismo tiempo y como parte de esa distribución, socializa en valores”, dice Alicia Carranza para quien las mediciones realizadas a través de los Operativos Nacionales de Evaluación aportaron datos que no alcanzan para evaluar la calidad de la educación que se imparte en nuestro país. “Medir lo que los alumnos aprendieron en un corte temporal es interesante. Permite conocer lo que supuestamente se asimiló de las disciplinas donde está focalizado el estudio, pero sólo proporciona un dato aislado del proceso educativo. Puede servir para formular hipótesis y, en base a ellas, tomar decisiones acerca de qué apoyos se necesitarían en relación a una mejor distribución de los conocimientos, pero no da cuenta de lo que está ocurriendo con la educación como proceso complejo que implica otras dimensiones como la socialización en valores”.

El tema de la calidad educativa, que reconoce su origen en el mundo empresarial, fue trasladado hacia el interior de las escuelas sin tener en cuenta, en algunas propuestas, la complejidad del proceso educativo. “En las empresas se mide la calidad del producto final y del proceso, lo que se denomina calidad total. En las escuelas los productos finales son personas, sujetos, conciencias individuales...”.

- Desde su perspectiva, no puede “medirse” la calidad educativa en sentido estricto.

- Sólo se puede intentar evaluarla, aproximadamente, a partir de diferentes estudios que vayan dando cuenta de la “situación” de una multiplicidad de variables y sus interrelaciones (desde la infraestructura escolar, los desempeños docentes y estudiantiles, hasta la configuración de valores que van construyendo los sujetos).

- La calidad educativa ¿se construye? ¿Cómo?

- Articulando, en un contexto institucional particular, el deseo de aprender y el deseo de enseñar. La calidad es la forma en que se operacionaliza este deseo en un contexto determinado. Claro que uno de los problemas que tienen hoy las escuelas es que no parece fácil encontrar alumnos con ganas de aprender y docentes que sostengan en el tiempo su entusiasmo por enseñar. Las expli-

caciones de por qué ocurre esto no solo hay que buscarlas en los sujetos individuales, sino también en la institución, en el Estado y en la sociedad.

- *Esto puede ser una excelente excusa para cruzarse de brazos.*

- Puede ser una buena excusa para no hacer nada o una oportunidad para intentar recuperar, por parte de la sociedad y el Estado, junto a la escuela, algunas utopías sensatas de la modernidad que alimentaba el deseo. ¿Qué prometía la escuela? (Aunque hay que reconocer que las promesas no se cumplieron para todos). Prometía integración social, mejoramiento de la calidad de vida, capacitación para integrarse al mercado laboral, igualdad, pluralismo, solidaridad, sentido de pertenencia, ciudadanía. Hoy no puede prometer muchos de estos horizontes porque el Estado, que era el garante y el que distribuía estos sentidos, ha perdido credibilidad y eficacia para imponer la norma, la ley y la igualdad ante la ley. El Estado, que actuaba como referente y orientador, ha perdido legitimidad y está devaluado, al igual que están devaluadas las instituciones, entre ellas, la escuela.

- *Mientras tanto ¿qué puede hacer hoy la escuela?*

- La fragmentación social que vivimos y sus consecuencias no pueden ser subsanadas desde la educación. La escuela no va a resolver la pobreza y por consiguiente la desigualdad, pero sí puede explicar las razones que la originan y ensayar, dentro de sus posibilidades, un imaginario distinto (más cerca de algunas de aquellas utopías) y ejercer, dentro de su ámbito, una posibilidad de acceso a conocimientos y socialización en valores, diferente a la que se materializa en el afuera de la escuela. Me refiero a conocimientos social y personalmente significativos y a valores de ciudadanía (normas de convivencia, de solidaridad, de justicia). Puede ayudar a entender lo que está sucediendo, no como algo natural, lineal e inevitable. Se puede, por ejemplo, enseñar historia con datos, fechas y nombres, apelando a la memoria, pero también se puede enseñar la materia identificando las condiciones económicas, políticas y sociales que explican esos sucesos, creando las posibilidades para interpretar los sentidos y alcances que tuvieron para las sociedades y las personas. Se puede enseñar una fórmula química y pedir que la repitan de memoria o se puede materializar esa fórmula en los alimentos que se comen, o no se pueden comer, y las consecuencias en la nutrición... etcétera. A partir de ahí, de ese anclaje en la cotidianidad, en la proximidad, incorporar los conocimientos y las fórmulas que dejan de estar vacías de contenido.

- *Esto exige una mayor capacitación docente.*

- El docente puede enfrentar la crisis con una mayor calidad como enseñante, entendiendo lo que le pasa y lo que pasa a su alrededor porque es tal la complejidad del mundo de afuera y de lo que ocurre en el aula que no puede apelar solamente a su experiencia. Los saberes prácticos no le alcanzan para transformar un conocimiento producido en el mundo de las ciencias en un saber escolar, y articularlo con la cultura del niño o adolescente, para ayudarlo a tomar conciencia del mundo en que le toca vivir. Tiene que estudiar, tiene que formarse como enseñante en forma permanente...

- *Esto puede parecer un acto de voluntarismo.*

- Requiere, sin duda, un esfuerzo personal, pero requiere también un esfuerzo institucional y del Estado. La escuela tiene que reflexionar sobre qué quiere enseñar y acordar cómo hacerlo. Las políticas educativas que ponen el acento en la autonomía escolar permiten una lectura desde la intención neoliberal, de desresponsabilizar al Estado y canalizar las energías de la comunidad educativa en conseguir recursos materiales para garantizar su continuidad. Pero también permiten una interpretación democrática en el sentido de posibilitar a las instituciones trazar objetivos, proyectos y llevarlos a cabo con mayores posibilidades, al estar menos dependientes de la burocracia; aunque para ello todavía hace falta construir mucho desde la propia burocracia educativa.

La autonomía, además de ser funcional a la descentralización de los conflictos, es una nueva forma de gobernabilidad localizada. Construir una plataforma, un proyecto pedagógico más autónomo, acorde con las capacidades de cada institución, incentivando el trabajo institucional, puede ser aprovechado para recuperar un rol más creativo. Esto requiere, por cierto, un papel preponderante de los directivos y una clara percepción de que autonomía no significa autismo, separación del conjunto. Hay consideraciones pedagógicas y políticas que necesitan compartirse con todas las instituciones si queremos ser una sociedad mínimamente integrada.

- *Hablemos de los chicos, ¿cómo se hace para provocarles la pasión por el conocimiento?*

- Tarea muy complicada, en la actualidad, para la escuela y los maestros y profesores. Pero, al fin de cuentas, de eso se trata si hablamos de escuela... No hay fórmulas... sólo deseo y poder para querer intentarlo... Búsquedas, reflexión compartida, trabajo en equipo para nuevas exploraciones... creatividad... audacia... experimentación... y mucha conversación entre colegas y con los estudiantes. La palabra, la reflexión, es el soporte más a mano

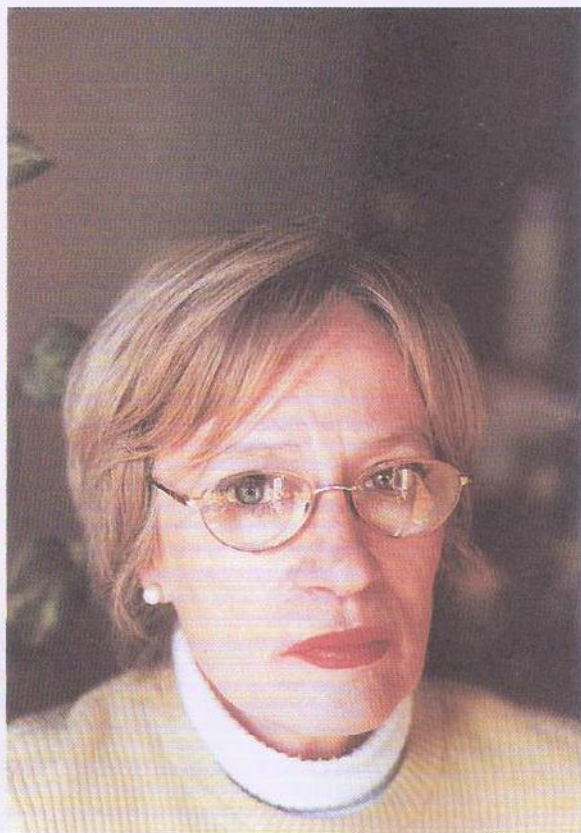
que tenemos para dar sentido a lo que hacemos... y no sólo nuestra palabra, sino la palabra del otro.

El acto educativo supone una transformación por parte del que enseña y por parte del que aprende. Poner en palabras la pobreza, la violencia, la injusticia, las dificultades para aprender y para valorar el conocimiento (y los por qué de todo ello) que viven los pibes y poder así entender, desde nosotros mismos y desde los alumnos, lo que nos pasa para intentar transformar, no ya el afuera, sino la vida en la institución.... La palabra (no el discurso propositivo o ejemplificador desde la autoridad) es el arma mas eficaz de la escuela.

La puesta en marcha de nuevos imaginarios, distintos de los que están vigentes fuera de la escuela, genera nuevas posibilidades.

Como institución, al decir del pedagogo inglés Bernstein, la escuela distribuye imágenes y distribuye conocimientos. La imagen tiene que ver con la cultura, con la ideología, con los valores que transmite, con sus significados; y la institución escolar tiene que asumir deliberadamente que ambas cuestiones están unidas.

Finalmente, la calidad educativa en cada institución es la configuración de sentidos compartidos que se distribuye en imágenes y conocimientos. Por cierto que en el proceso de construir la calidad educativa, el Estado tiene que dar señales claras de acompañar este proceso institucional y personal, no sólo mediante el estímulo a la capacitación permanente, sino apostando fuertemente a la reconstrucción social del valor de la educación, de la escuela y del conocimiento a través de un reconocimiento no solo simbólico, sino material del trabajo docente.



palabra

Alicia Carranza es docente de la Escuela de Ciencias de la Educación

INSTITUCION CERVANTES

Postítulo EN INFORMÁTICA

Destinado a
docentes de todos
los niveles del
Sistema Educativo

Nivel
Primario
1050
puntos

Dictado por convenio entre
Universidad Nacional de Catamarca y
Fundación Universitaria Cervantes





La inversión es **necesaria,**

La relación entre inversión en educación y la calidad viene siendo estudiada en el mundo entero y principalmente en Estados Unidos, desde los años 60. "En principio no hay nada concluyente: uno no puede afirmar que a mayor inversión hay mayor calidad, ni que a menor inversión haya menor calidad. La inversión en educación es necesaria para garantizar la calidad, pero no es suficiente", afirmó el economista Alejandro Morduchowicz, quien desde el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO en Buenos Aires (IIPE UNESCO) investiga el tema hace años.



pero no suficiente

“ Muchos de los estudios que se han hecho están sesgados ideológicamente porque, justamente, se hicieron para demostrar que en Estados Unidos la mayor inversión no había significado más calidad y eso fue lo que ofreció el sustento para los recortes presupuestarios en educación, no sólo en Estados Unidos, porque esto se extrapola para América Latina”, indicó el autor del libro **Equidad y financiamiento de la educación en América Latina**.

Sin embargo, “intuitivamente uno tiende a pensar que una mayor inversión trae aparejada mejor calidad, pero hay que estudiar muy detalladamente inversión en qué. Por ejemplo, en salario docente. Si bien desde el punto de vista económico se puede decir que un mejor salario no se traduce en mejor calidad de la educación, desde un punto de vista organizacional hay algo que no se puede olvidar, que es la motivación. Si el salario es mejor, los recursos humanos están más satisfechos y, a la hora de evaluar calidad, no es un tema menor”.

Pero además, recordó que el nivel salarial del maestro

argentino es muy bajo. En Estados Unidos, Australia, Dinamarca o Alemania, por citar sólo unos pocos ejemplos, los maestros ganan unos 30 mil dólares al año. En esos países, una pareja de docentes es una familia de clase media. Entonces, si hablamos de subirle el salario de 30 a 32 mil dólares al año, seguramente el incremento no se va a ver reflejado en una mejor calidad, pero en Argentina tenemos maestros que en el mejor de los casos ganan 500 pesos y si se lo subimos a 1000 indudablemente sí van a ir motivados a trabajar”, dijo.

Morduchowicz precisó que en Argentina hay dos problemas de financiamiento del sistema educativo: el salario de los maestros y el financiamiento de las políticas educativas. En cuanto a las políticas, hay que financiar mecanismos para retener en la escuela a la gran cantidad de alumnos que hoy está en las aulas y otras que hacen a la calidad de la enseñanza que se les da.

“Se debe invertir en cuestiones que hacen a la cantidad y a la calidad. En comedores escolares porque un chico

que no come no puede aprender, en becas que garanticen que los chicos sigan en la escuela, en distintas medidas tendientes a que no abandonen la escuela y, por otro lado, en capacitación docente, programas de lectura, reformas educativas. Y, al mismo tiempo, en el salario docente. Son varios frentes de tormenta que hay que atender, todos juntos”, indicó.

Sin embargo, advirtió que aumentar el salario docente es condición “necesaria” pero “no suficiente” para mejorar la calidad de la enseñanza porque, según su opinión, al mismo tiempo hay que cuidar otras cuestiones, como los modelos de organización escolar, la cantidad y tipos de cargos docentes, para que realmente se trabaje mejor en los establecimientos argentinos.

En la actualidad, se necesita más financiamiento para la educación, pero al mismo tiempo una buena política económica porque “la educación no resuelve sola los problemas de crecimiento y la crisis económica”, señaló.

Recordó escritos del pedagogo Juan Carlos Tedesco, hoy director del IIPE – UNESCO, en los que afirma que una mayor inversión en educación mejora la equidad, la calidad y la eficiencia y reflexionó: “Hoy en día, cabe hacerse la pregunta de cuánta equidad hace falta para que mejore la calidad educativa”.

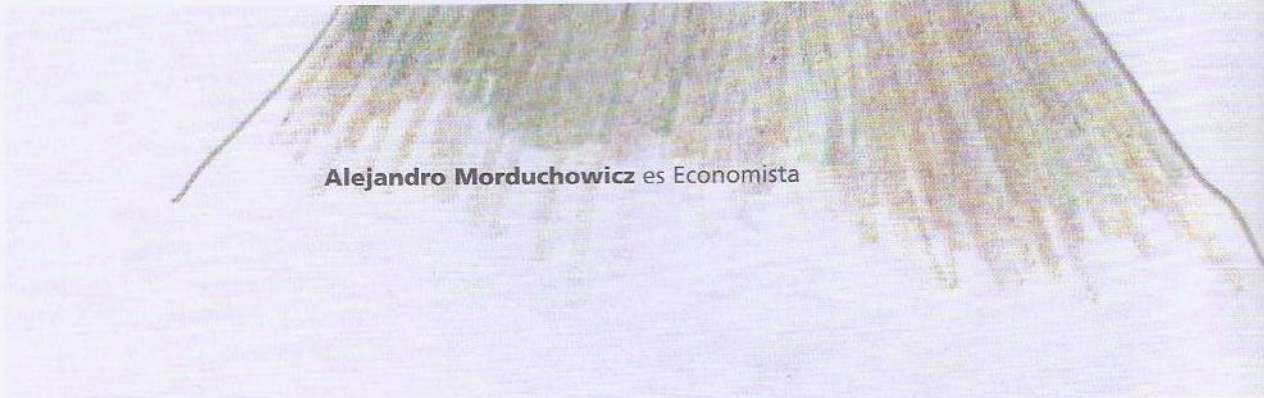
“Es que el término de calidad es bien polisémico, porque se puede llegar a entender –en un aspecto restringido– como calidad lo que miden las pruebas estandarizadas, pero también se puede decir que una educación de calidad implica la formación ciudadana, democrática y diez millones de objetivos más”, dijo.

En los años noventa

El economista aseguró que en la década de los noventa la inversión educativa como porcentaje del PBI aumentó de un 3,4% a un 4,6%. “Se incrementó muchísimo el presupuesto educativo nacional y la inversión que el Estado Nacional hizo en las provincias después de la transferencia de escuelas y la Ley Federal de Educación. También algunas provincias, como la de Buenos Aires, llegaron a duplicar el presupuesto para educación”.

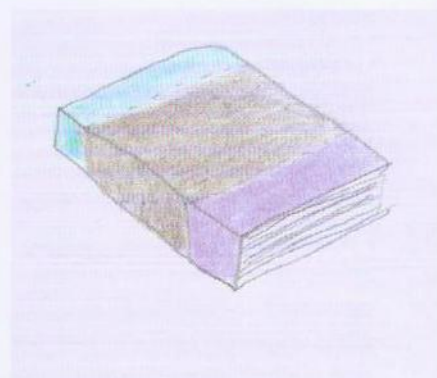
Ahora bien, Morduchowicz asegura no poder afirmar que esa mayor inversión educativa de los 90 se haya traducido en mejoras en la calidad de la educación. “Hubo muy pocos análisis sobre el impacto que tuvo la reforma. A priori, se suele ver los años 80 como una década perdida y tiendo a pensar los 90 como una década desaprovechada, pero todo es intuitivo porque no hay estudios serios. Se invirtió mucho y no siempre bien, esa es mi sensación, pero no deja de ser una percepción y nos queda el desafío de investigarlo para poder comprobar si fue así”, señaló.

La pregunta surgió, entonces, inexorable. Si los años 80 fueron perdidos y los 90 estuvieron desaprovechados, la década del 2000 al 2010 cómo se avecina. “Hoy tenemos el problema de la crisis fiscal –dijo– y esto nos condiciona. Antes el problema era el presupuesto educativo, ahora una provincia puede duplicarlo pero después, tal vez, no se le liberan los fondos y no puede ejecutarlo. Tal vez está el dinero previsto en el presupuesto pero después no se recauda el dinero y la Tesorería no te deja gastarlo. Estamos en una época donde la política fiscal está condicionando la política educativa”.



Alejandro Morduchowicz es Economista

“Las pruebas de evaluación que se hicieron desde el Ministerio de Educación entre 1993 y el 2000 no midieron calidad, no sirvieron para saber si los chicos aprenden o no”. La contundente afirmación corresponde a Silvina Gvirtz, quien revisó los puntos que se relevaron en las escuelas, a fin de valorar la eficiencia, o no, de esas evaluaciones. Y allí encontró que hubo “manipulación política de los datos”, ítems que año a año se fueron cambiando y que no permitieron “comparar mejoras ni deterioros en el proceso de enseñanza”.



La evaluación que no evaluó

“ Lo que midieron es el rendimiento en dos áreas muy específicas: Lengua y Matemáticas. Además, sólo se tomaron en cuenta algunos contenidos y no se propusieron mirar cuánto saben los chicos o cuánto aprendieron, sino que compararon



el resultado obtenido entre las distintas jurisdicciones o provincias”, aseguró.

Gvirtz, investigadora del Conicet, trabajó comparando las mediciones que, año a año, se hicieron desde la cartera educativa y que se denominaron Pruebas de Evaluación de la Calidad. Sin embargo –aseguró– esas evaluaciones sólo tuvieron como objetivo “comparar grupos de niños y jóvenes”, pero “no sirvieron para medir el rendimiento, el aprendizaje, ni para afirmar –como se publicó en los medios– que los chicos de Argentina saben el 60 por ciento de los conocimientos básicos de matemáticas o de lengua”.

“Es que las pruebas que resolvían bien todos los chicos se eliminaban y lo mismo se hacía con las preguntas que nadie contestaba. Sólo se tomaba en cuenta aquellos ítems que una parte de los evaluados contestaba. Por eso, la mayoría de los resultados estaban entre el 50, el 40 y el 60 por ciento”, aclaró.

Detalló que, en materia de evaluación de la educación, existen dos tipos de pruebas: las criteriosales y las normativas. Son criteriosales las que se usan para saber cuánto sabe un

chico de lengua o si sabe leer y escribir, mientras que las normativas son para comparar qué grupo de niños sabe más en distintas jurisdicciones y cuál es la provincia que tiene el mejor rendimiento y cuál el peor.

Los rankings

Las pruebas que se usaron en Argentina en la década del 90 eran normativas. Y, según Gvirtz, además fueron manipuladas políticamente. “Se hicieron rankings de escuelas, la mejor escuela del país, por ejemplo. Y eso era falso. Era imposible de asegurar porque no fueron pruebas censales, no se evaluaron todas las escuelas”, dijo.

Rescató el objetivo de tener un sistema de evaluación de calidad. “Es loable y útil”, señaló. Sin embargo, no está de acuerdo con el sistema que se utilizó. Explicó los motivos por los cuales nacieron las pruebas de evaluación en Argentina en los años 90. “Se necesitaba saber, antes de invertir en educación, si podía haber resultados. Y lo que se necesi-

taban eran medidas, datos que hablaran de cómo se invertía y se gastaba en educación. Lo que no se entiende es por qué se eligió este modelo y no otro que midiera, por ejemplo, el rendimiento de los chicos o su progreso en la escuela, como el que se intentó aplicar en la provincia de Buenos Aires”.

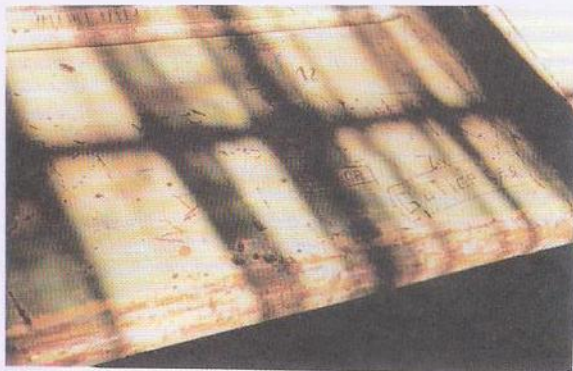
Según la opinión de Gvirtz, el sistema de evaluación de la enseñanza que se utilizó en el país tuvo, además, problemas técnicos que hicieron los resultados “incomparables a lo largo del tiempo”. “Una cosa importante son los ítems de anclaje que, año a año, se mantienen en todas las pruebas y permiten comparar. Acá no se respetaron, cambiaban año a año. Después se alteraban los contenidos que se medían en las distintas áreas, aparecían en una proporción diferente cada año o se medían otros contenidos. Vino un equipo australiano a mejorar la comparatividad de los datos, pero no pudo resolver el problema de los contenidos”, precisó.



Escuela

mas

y excelencia
educativa



Silvia Finocchio piensa la escuela media en clave histórica y tiene en cuenta la expansión de la matrícula en la segunda mitad del siglo XX.

“Entre 1960 y 1970, en algunos países de Europa Occidental, el número de alumnos llegó a crecer hasta un 230 por ciento. Un ambiente de confianza social, esperanzas y promesas del Estado de bienestar colocaron a la educación como una de las prioridades de la reconstrucción social, política y económica. La escuela media cobraba así el sentido de bien social”, sostiene Silvia Finocchio.

Con la masificación de la educación secundaria, se instalaron los debates políticos sobre cuál era el papel de la enseñanza media. De un lado, unos defendían una enseñanza secundaria profesional, capaz de acompañar y servir a los procesos de crecimiento económico en curso. Del otro, se procuraba extender el modelo de enseñanza primaria a los ciclos siguientes. “Allí comenzó el debate sobre si la escuela media debía unificarse o podía seguir diversificada”, afirmó.

Luego, se consolidaron dos tendencias en los distintos países. Suecia, por ejemplo, adoptó el modelo de nueve años de educación básica obligatoria y tres de educación media. Italia, Francia e Inglaterra tomaron el modelo unificado de una secundaria común para todos los jóvenes. En cambio, Alemania, país con una importante tradición técnica, mantuvo una diversificación muy temprana en nombre de la centralidad y exigencia de la formación técnico profesional. “A los 10 años algunos niños alemanes se inician por un camino técnico específico y siguen una trayectoria profesional”, explicó.

La calidad de la educación en la enseñanza media, a veces, se presenta como incompatible con la expansión de la matrícula. En cambio, –advirtió Finocchio– “para mí tiene que ver con a cuántos más se les da la posibilidad de acceso real a ese nivel”.

Recordó que en la Argentina el primer peronismo extendió la matrícula de la escuela media. “Se promovieron escuelas técnicas y escuelas fábricas. En ese período el Estado tuvo un papel fundamental en la legitimación de la enseñanza secundaria como derecho de las clases trabajadoras”, aseveró.

Entre los años 1980 y 2000 se duplicó la matrícula de la escuela media argentina, de un millón y medio pasó a ser de tres millones. Pero lo que preocupa a Finocchio es la brecha entre quienes egresan y los que abandonan. “La brecha se amplía, porque egresan de la escuela media entre el 50 y el 60 por ciento de quienes ingresan. En ese contexto hay que pensar la calidad en la escuela media”, comentó.

Entre los principales indicadores de los problemas de la escuela secundaria, Finocchio citó: “Hay muchos chicos que no logran comprender lo que leen. Hay diagnósticos que circulan en el sistema educativo que indican que el 20 por ciento de quienes terminan quinto año no entienden lo que lee. Este es un fenómeno que hoy se conoce como *iletrismo* y que supone que hay alumnos que a pesar de que fueron a la escuela no pueden leer. Esto es preocupante en relación con los requerimientos de alfabetización que el mundo de hoy exige. Nosotros como sociedad estamos leyendo todo el tiempo papeles, documentos, carteles, instrucciones, noticias”.

“También hay que revisar el sentido de la escuela media. En sus orígenes, a la escuela media le tocó hacer el trabajo sucio: seleccionar a las elites que iban a gobernar. Y sobre esta base fue creciendo. No es sencillo redefinir ese perfil pero hay que hacerlo entendiendo que éste no es más su sentido, sino dar una formación interesante para todos, tanto para aquellos que van a salir al mundo de trabajo, como para los que van a seguir estudiando”, precisó.

Para la investigadora del área de educación de FLACSO, cuando se piensa en los profesores y la enseñanza, el problema de la escuela media no es de orden epistemológico o de integración de contenidos sino que “el problema es que está vulnerada la identidad del que enseña”.

“Si pasaste por un tubo de cuatro años de un profesorado donde construiste la identidad de profesor de matemáticas, que de golpe la escuela media te pida que hagas otras cosas, además de enseñar muy bien matemática, eso le cuesta mucho al profesor; pero le cuesta, no porque es una mala persona, sino porque el propio sistema educativo lo formó para otra cosa”, explicó.

También citó los problemas de organización institucional que tiene la escuela media: “El director está muy desdibujado en escuelas medias que son muy grandes, interactúa con cientos de profesores. Cada profesor interactúa por cada año con más de diez colegas. Así las cosas, profesores y alumnos pueden transitar por los pasillos de la escuela sin reconocer en el otro que juntos forman parte de un proyecto común”, opinó.

Finocchio considera a los profesores secundarios “navegantes solitarios” que “cargan sobre sus espaldas la formación de los jóvenes” en escuelas donde el director suele estar “alejado del trabajo del aula” y absorto por “tareas burocráticas”, muchas veces “demasiado atentos a las demandas del supervisor”.

Para la investigadora, las escuelas medias no desarrollaron hasta hoy demasiadas estrategias para que los chicos

la vean como “una oportunidad” y no como “una condena”. “Digo condena en términos de trayectoria, que terminen pensando: ‘soy un fracasado’. No hay estrategias instaladas. Yo conozco algunas, como la que se desarrolla desde la escuela para jóvenes en Córdoba (*ver recuadro*), pero no las hay en forma extendida”.

Los Centros de Actividades Juveniles

Finocchio rescató la experiencia de Escuelas para Jóvenes que funciona en Córdoba en 30 centros educativos y que fue creada en el año 2000.

“Es un proyecto a observar porque toma en consideración a quiénes están efectivamente en las escuelas, esto es, profesores y alumnos. Impacta sobre la idea del profesor navegante solitario, ya que compromete a los profesores con la trayectoria de sus alumnos y les da la posibilidad de construir sentidos y responsabilidades compartidas”, dijo.

En esas escuelas hay grupos de profesores que se hacen responsables de determinada cantidad de años y cada equipo tiene un profesor responsable que interactúa con el director. Hay equipos docentes y los profesores generan proyectos para los cursos que tienen que supervisar. “Es una reorganización institucional, con un poco más de asignación salarial para los profesores responsables de equipo. Lo importante es que los docentes lo aceptaron muy bien porque ellos mismos, con el director, trabajaron en el diseño del proyecto, teniendo en cuenta las disponibilidades horarias de cada uno”, explicó.

Los Centros de Actividades Juveniles funcionan actualmente en 148 escuelas de poblaciones vulnerables de Córdoba, Chaco, Jujuy, Santa Cruz, Tucumán y Mendoza y tienen actividades que funcionan a contraturno o los sábados y gestionan los propios alumnos.

Este año, a partir de un convenio que firmó el ministro de Educación, Daniel Filmus, con UNICEF, el proyecto se extenderá y se sumarán quince centros más en cada una de las siguientes provincias: Misiones, Buenos Aires, Chaco, Tucumán y Jujuy.

Por último, citó como otro problema las distintas culturas juveniles. “Una buena escuela media es una escuela que da oportunidades, promueve las iniciativas de los chicos, abre los horizontes culturales en términos científicos, artísticos, productivos. Tenemos una escuela media con disciplina y formatos de enseñanza rígidos, con escasas instancias dentro de la propia escuela para plantearnos cómo procesamos la complejidad que supone hoy la relación de la escuela con estos jóvenes en un marco de profundos cambios de la sociedad. No es sencillo para los profesores responder hoy a la pregunta sobre qué y cómo enseñar”.

Aseguró que la escuela media va a ser buena “cuando estén bien en la escuela profesores y alumnos. Es imposible pensar que va a funcionar de un modo interesante mientras la organización del trabajo sea la actual: un profesor que salta todo el tiempo de un lugar a otro, ignora o desconoce a sus alumnos y tiene escasas posibilidades de incidir efectivamente en la trayectoria de los chicos”.

“Tener una escuela media de calidad implica una reorganización institucional y del trabajo docente”, advirtió. “Los profesores tienen que estar más horas en las escuelas, participar activamente en la redefinición del proyecto de la escuela, involucrarse con la trayectoria de cada uno de los chicos, comprometerse y hacerse cargo de cuáles son sus aprendizajes, poder dar mejor todo lo que

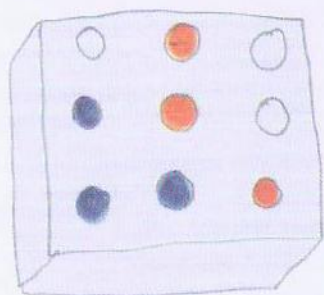
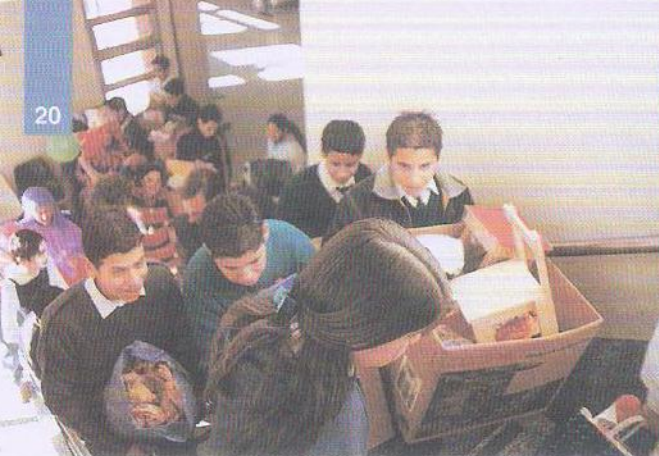
tienen para dar, orientarlos para una inmersión cultural intensa en libros, documentales, películas de ficción, proyectos científicos, producciones artísticas, juegos deportivos. No reniego de la idea de que el trabajo pueda ser atractivo e interesante. Al contrario, cuanto más apasione a profesores y alumnos, mejor”.

“En diversos ámbitos se habla que ahora la escuela es facilista y que hay que volver a ajustar las clavijas. En lo personal, creo que quienes estamos en las escuelas o cerca de ellas aprendimos que el cambio supone ir haciendo pequeños ensayos, para luego evaluarlos y ajustarlos, ya que los grandes cambios estructurales producen cimbronazos que son muy difíciles para la escuela”, afirmó Finocchio.

“Y otra cosa que aprendimos de la transformación educativa de los noventa es sobre el lugar de protagonismo de los maestros y profesores; que los cambios en educación no pueden ser de arriba hacia abajo, sino que deben ser de abajo hacia arriba, de forma continua y con un fuerte compromiso de quienes están en las aulas: son los docentes quienes sostienen las transformaciones”.

Silvia Finocchio es Historiadora de la Educación





REGALOS PARA EL

“ Fue una ocurrencia, un día me levanté y se me ocurrió eso”, dice —como disculpándose— Oscar Molina, el profesor de plástica del secundario de Barrio Las Flores, Primer Teniente Pedro Ignacio Bean, cuando se le pregunta cómo surgió la idea del proyecto *Fabricamos juguetes*. Sus alumnos parecen asentir. Jessica, de 4º, uno de los años que —junto a los de segundo, tercero, quinto y sexto— participó de la propuesta profundiza: “Un día vino el profe y nos comentó la idea de fabricar juguetes con los medios que teníamos a nuestro alcance —el tema era hacerlos, no comprarlos— para luego donarlos al hospital: y todos nos prendimos”.

La propuesta era por demás simple: reciclar los materiales que hubiera

en casa, esto es, telas, hilos, maderas, alambre, y utilizarlos para confeccionar, en casa y junto a la familia, muñecas, autitos, juegos didácticos y demás.

Simple y profunda a la vez. Porque lo que se intentaba era rescatar los saberes no formales de los abuelos, padres y tíos, con el objetivo de fortalecer la integración familiar y revalorizar sus conocimientos. “A mí me gustan más los saberes no formales que los que da el colegio”, dice Oscar y explica: “Nos permiten recuperar los valores, las tradiciones populares que se pasaban de generación en generación: cuando los padres enseñaban a sus hijos a hacer un barrilete o un tejido al croché, de alguna manera estaban haciendo arte, una artesanía”. “La

idea era que los chicos se dieran cuenta que no son sólo objetos, consumidores pasivos de muñecas Barbie, sino que pueden ser sujetos hacedores, sujetos que producen sus propios juguetes, incluso más lindos que los comprados”, redondea, en tono filosófico.

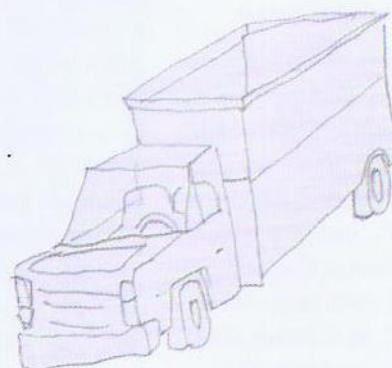
Manos a la obra

El trabajo propiamente dicho comenzó en el mes de mayo y abarcó a las materias de educación plástica —que por la orientación del IPEM sólo se dicta de 2º a 4º año— y educación tecnológica. Con el entusiasmo de quienes saben que su trabajo va a ser donado a quienes más lo necesitan, los chicos aportaron ideas, guiados y asesorados por sus



alma

A partir de una idea simple y como parte de una actividad extracurricular, los alumnos del IPEM 195 de la capital cordobesa descubrieron la alegría que se esconde detrás de un juguete.



familiares. “Empezamos a pensar qué íbamos a hacer”, cuenta Santiago, uno de los alumnos de cuarto, hasta que Jessica lo interrumpe para aclarar: “Las chicas eligieron muñecas y los chicos, autitos”.

El que se salió del rol y desobedeció el mandato social que indica qué corresponde a cada género, sufrió las cargadas: “Hubo un solo compañero que hizo un oso, y no sabés cómo lo gastaron, pero le salió muy bien”, recuerda Jessica.

Pese a esta división del trabajo original, luego la producción se fue diversificando. En cuarto, año además de autos y camiones por un lado y osos y muñecas por el otro, los chicos fabricaron marionetas y hasta caballitos con ruedas.

A diferencia de los de cuarto que lo hicieron individualmente, los de tercero trabajaron en grupo, y les fue más que bien. Según cuentan, el proyecto les “enseñó a ser más organizados y responsables porque había un incentivo, los juguetes eran para chicos que los necesitaban”. Así, cada coordinador era el encargado de decidir qué tarea debía emprender y qué material llevar cada uno de sus compañeros.

En Educación Tecnológica, por su parte, hicieron el diseño de los juguetes: en computadora o a mano dejaron registrados los pasos que cualquier neófito en la materia debía seguir en su fabricación e hicieron la valoración de los costos.

Una ganga, los juguetes salieron entre uno y dos pesos. Seguramente en ese precio no están incluidos algunos detalles: “Yo le saqué una puntilla a mi mamá, cuando se enteró me va a matar”, confiesa Gisela mientras la interrumpe Gabriela, en plan acuseta: “Le cortó una pollera”. “Dejá de mentir”, se defiende Gisela entre risas auto condenatorias.

Como se nota, en todos estos casos, el papel de la familia fue fundamental, no sólo en la donación –involuntaria– de materiales, sino en la cosida, a mano o a máquina, de los muñecos o en el manejo de la sierra y de la lijadora en la carpintería.

Antes de las vacaciones de invierno, la mayoría de los juguetes estuvieron listos y presentados en clases. Una vez realizada la inspección correspondiente y hechas las críticas pertinentes, los alumnos corrigieron los detalles que faltaban. Y se dispusieron a organizar la muestra de lo producido.

Repartiendo, repartiendo

Dos días antes de ir al Hospital de Niños a entregar los juguetes que ellos mismos habían fabricado, organizaron en el salón de usos múltiples de la escuela la exposición de lo realizado. Los chicos de tercer año se encargaron de la decoración que –dicen– parecía una fiesta de cumpleaños: guirnaldas de papel crêpe, globos, una banda tocando, golosinas compradas por los chicos de quinto año y las mesas, una al lado de otra, mostrando la producción, reunieron a todos los alumnos del colegio, sus padres, hermanos, primos y docentes en una fiesta que duró más de dos horas.

El saldo –coinciden– fue muy positivo, los juguetes causaron sensación: tanto que parece que en el recuento final hubo un par de bajas entre las marionetas y los muñecos con forma de estrella y sonrisa amplia, producto de las simpatías despertadas en los más pequeñitos. Vueltos a guardar en bolsas, los juguetes esperaron hasta el viernes, cuando los chicos de sexto año, vestidos de payasos, junto a los de segundo, tercero y cuarto, sin disfraz, llegaron hasta el Hospital de

Niños para repartirlos entre los chicos que más lo necesitan.

A pesar de lo que les habían dicho, tuvieron un muy buen recibimiento: “Nos habían avisado que, a lo mejor, los chicos iban a tener miedo... y nada que ver” recuerda Emanuel, mientras todos concuerdan en que desde que llegó Piñón Fijo a la televisión, ningún pequeño le tiene miedo a las caras con maquillaje y a los enteritos de colores.

A cada uno le tocó su regalo para el día del niño, a los más críos les encantaron unos ositos, con forma de estrella y una gran boca sonriente hecha con lana. Los más grandes, en cambio, se pusieron a elegir entre los más de doscientos juguetes que habían sido fabricados. “No sabés cómo nos agradecían”, dice Belén de sexto año y una compañera de tercero acota: “Había que verles la cara de alegría”. Y entre todos trataron de recordar el nombre de una gordita que estaba en la sala para pacientes oncológicos y que saltaba en la cama de la emoción.

LOS MEDIOS, DESAPROBADOS

A pesar de las invitaciones cursadas a los medios de comunicación para que cubrieran la fiesta-exposición con los juguetes realizados y la entrega de los regalos en el Hospital de niños, ningún canal ni radio se interesó por la noticia.

Todavía enojados por el desplante, los chicos hacen su crítica: “Uno se siente mal, porque uno ve el noticiero y la escuela secundaria siempre es atacada, siempre es pura violencia, pero cuando la noticia es la solidaridad y las ganas de ayudar a la gente, no pasa nada: si hubiese habido una pelea en la escuela, seguro que todos los medios venían”.

Lo más importante

A pesar de la alegría de quienes los recibían, la entrega de juguetes dejó a más de uno con el corazón estrujado: “La verdad es que fue una experiencia muy linda: difícil a la vez, pero muy linda”, cuenta Eliana de sexto año. “En el hospital nos pusimos a charlar con las madres o las abuelas de los chicos internados, y por ahí te enterabas que el nene había tenido un accidente porque estaba solo, porque los padres tienen que trabajar todo el día, o si no te decían que no tienen mutual, porque son desocupados”, dice emocionado Emanuel. Belén completa: “El hospital está en una zona muy

precaria y además viene mucha gente del interior: nos hizo dar una idea de cómo vive un montón de gente que por ahí no nos dábamos cuenta”.

Quizás la enseñanza más importante del proyecto *Fabriquemos juguetes* no sea el hecho de que los chicos hayan fortalecido el vínculo con sus familias, que hayan trabajado con un entusiasmo inusitado fuera de clase, que hayan podido tener un aprendizaje práctico que los convirtiera en sujetos hacedores en vez de consumidores, y que hayan podido hacerles una caricia al corazón a tantos chicos que lo necesitaban.

Quizás la lección fundamental fue-

ra para el alma, porque como dice Emanuel “después de ver un nene enfermo, te das cuenta que te hacés problema por cosas que no valen la pena: ahí empezás a valorar las cosas que verdaderamente son importantes”.

QUÉ PRODUCCIÓN

Como parte del proyecto extra-áulico, los alumnos de 2º, 3º y 4º año del IPEM 195 hicieron doscientos treinta juguetes, entre los que se cuentan:

- 69 muñecos de trapo
- 83 peluches
- 5 muñecas nenas
- 3 muebles infantiles
- 1 pizarrón infantil
- 10 marionetas
- 1 caballo-silla
- 9 rompecabezas
- 17 ta-te-ti de madera
- 25 juguetes de madera: camiones, autos, aviones
- 1 yo-yo de madera
- 1 casita para nena en madera
- 1 matraca de madera
- 5 colgantes móviles

LINDOS, SIMPÁTICOS, FIEROS...

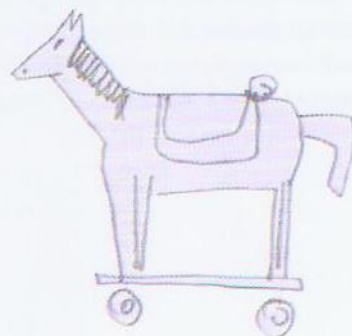
Aunque el profesor Oscar Molina suele repetir a sus alumnos que “el concepto de belleza, lo que se entiende como lindo o feo depende de la cultura, el lugar y la capacidad de los objetos para transmitir valores”, todos se pusieron de acuerdo a la hora de elegir los juguetes más lindos y los que despertaron alguna que otra risa.

“El más feo fue el de ella” dice Paula sobre el muñeco de Gabriela, quien con voz lastimosa dice que “no quedó tan fiero”, mientras intenta una defensa: “Lo que pasa es que se rompió. Era un oso común y corriente, pero lo agarraron mis hermanitos más chiquitos y lo hicieron pelota, entonces tuve que arreglarlo y le quedó una nariz más grande”. “Parecía un oso hormiguero”, admite finalmente muerta de risa.

Uno de los juguetes más lindos de tercer año, según todos coinciden, fue el de un bebé con chupete, acostado en una almohadita de tela transparente y puntillas que “parecía comprado”.

Para los de cuarto año, uno de los juguetes que mejor quedó fue un auto de madera rojo, fundamentalmente por el tamaño y los detalles: “De largo tenía como cincuenta centímetros y treinta de alto, estaba todo pintado adentro, se le abrían las puertas, además le habían puesto calcomanías con la marca del auto”, dicen las chicas haciendo bromas acerca de lo prolijos que estuvieron sus compañeros para hacer el auto.

Las risas brotan cuando se acuerdan de cuáles fueron los juguetes que más trabajo costaron para hacer. Las marionetas, con los hilos que mueven las piernas fueron de las más complicadas, porque hacían ruido, se enredaban, y las extremidades pesaban mucho, aunque después de un gran esfuerzo todo fue solucionado. Cómo lograr que las ruedas de los autitos y camiones fuesen redondas, fue otro tema: por suerte, más de un tío carpintero se apiadó del sobrino.





Donde la magia se quedó

A la escuela primaria Capital Federal, de Córdoba, asisten alumnos provenientes de sectores sociales vulnerables. Los docentes trabajan en equipo y a partir de la literatura logran que los chicos se expresen con todos los sentidos.



“¿Para qué hacemos silencio?”, pregunta la maestra, con una vela prendida, antes de sentarse con los chicos en el piso a leerles un cuento. Y como si estuvieran pronunciando un conjuro, responden a coro: “Para que la magia no se escape”.

Aunque nadie haya podido comprobarlo, dicen que si hablan, la vela se apaga y junto con la llama se desvanece ese momento fantástico que se crea cuando sobre la alfombra, hecha de retazos de lana y trapos de piso, desfilan el gato con botas junto a pinocho mientras los tres chanchitos besan a la bella durmiente.

Allí, en la biblioteca —que ya no comparten con la escuela secundaria, porque gracias a los padres que tienen programas jefes de hogar se la logró dividir con machimbre— los alumnos del primer ciclo —de primero a tercer grado— no sólo escuchan los cuentos que los docentes tienen para ofrecerles, sino que ellos mismos leen y representan las historias que más les gustan.

Leer para aprender

Es difícil precisar cuándo la magia decidió hacer de la escuela Capital Federal, su casa. Pero quizás se puede decir que empezó a acomodarse en un rincón cuando comenzó a llevarse a cabo el proyecto *Rehacer la escuela en contextos de po-*

breza y exclusión social: un programa de fortalecimiento de los procesos de alfabetización temprana en las 108 escuelas urbano marginales de la capital cordobesa. A partir de allí, las docentes del primer ciclo, junto a las maestras de apoyo, empezaron a trabajar para que los niños superaran sus dificultades en el aprendizaje de la lengua, como una manera de revertir el bajo rendimiento escolar. “En general los chicos vienen con un aporte lingüístico escaso, muchos provienen del Chaco Chico (una villa de emergencia) y tienen dificultades para el aprendizaje y problemas de conducta: son chicos que si no marchan bien en la escuela, no tienen la posibilidad de ir a una maestra particular, o sea que las cuatro horas que están acá queremos que las aprovechen a pleno”, cuentan las docentes. Por eso, la lectura de cuentos fue una de las estrategias —una de las excusas— utilizadas para mejorar la lecto-comprensión.

Como al principio la biblioteca era compartida con los alumnos del secundario y “la convivencia de las dos instituciones se hacía difícil”, los libros deambulaban en un canasto con rueditas por los distintos grados. La “biblioteca móvil”, como la dieron en llamar, tenía sus inconvenientes: “En el aula tenés que correr los bancos, se desordena y se pierde la calma”, dice una de las maestras

de apoyo, María del Carmen Luppi, que junto a Marisa Bussi se sumaron este año al equipo docente de la escuela.

Pero aun con esas dificultades, el objetivo se cumplía: aprovechar ese espacio de contacto con la literatura —no como unos minutos libres, sino como un momento para aprender, para darse cuenta que las palabras se pueden segmentar, que tienen letras mayúsculas y minúsculas, que se escriben de izquierda a derecha... Incluso para los que todavía no sabían leer, el contacto con los libros les permitía narrar, hacer lo que se denomina una “anticipación” a partir de las ilustraciones.

Sumando voluntades

Casualidad, suerte, predestinación: no importa el nombre. Lo cierto es que el año pasado Norma Rodríguez, auxiliar de maestranza, llevó a la escuela unas fotos de la obra de teatro que estaba representando. Y allí estaba la vicedirectora, Mónica Ambrosioni —que había asumido en la escuela (a la que no conocía) ese año después de concursar el cargo en el 2001— a quien se le prendió la lamparita. Y la encaró: “¿No se anima a dar clases?” “Más que nada en el primer ciclo”, dicen que le aclaró. Y Norma se animó: la idea era trabajar con el cuerpo, escuchar música



ca y moverse, representar los personajes de los cuentos, y fundamentalmente gozar de la literatura desde la expresión corporal.

A comienzos de este año, y con el apoyo de las nuevas maestras de grado, dieron forma a lo que se venía realizando de manera no sistemática.

El placer del juego literario en la escuela, como bautizaron al proyecto que engloba todas las actividades que se realizan desde lo literario y la expresión corporal para “favorecer el goce estético, la creación expresiva y el tratamiento del lenguaje de manera individual y grupal”, se puso en marcha.

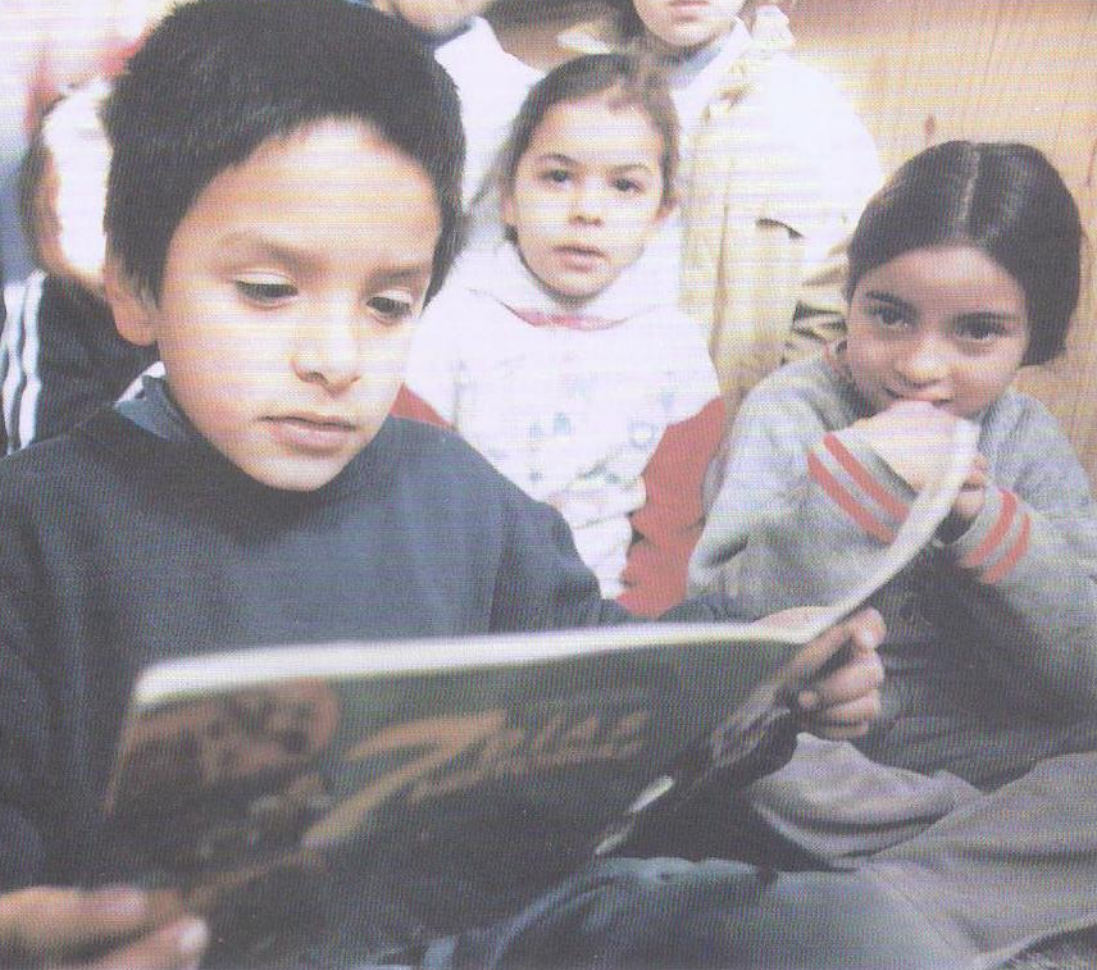
“Este proyecto nos enganchó a todos desde lo personal” cuenta la profesora de Educación Física, Alejandra Quiroga y completa: “Lo que

se logró fundamentalmente fue el trabajo en equipo”. “Trabajo en redes” es como le llama la maestra de apoyo Marisa Bussi al hecho de que las docentes de grado, la vicedirectora, la auxiliar convertida en maestra de teatro, la profesora de Educación Tecnológica y la de Educación Física trabajen, cada una desde su perspectiva, para que los chicos tengan “un contacto lúdico y creativo con la lengua”. Y los padres y madres. Porque fueron ellos los que con su trabajo crearon el “salón de juegos literarios” –nombre con el que rebautizaron la parte de la biblioteca que le tocó a la primaria– e hicieron la campaña del cuadradito y a croché tejieron la alfombra donde hoy se sientan sus hijos a leer o a escuchar los cuentos que más les gustan.

Teobaldo y la princesa

Aunque son muchas las experiencias que se han llevado a cabo bajo el paraguas del proyecto de “juegos literarios” –baste nombrar el hecho de que los padres que forman el “club de lectores” del Colegio Cristo Rey se acercaron a leer cuentos a la escuela y les gustó tanto la actividad que pidieron ¡otra oportunidad, otra oportunidad!–, la de hacer una obra de teatro sobre el cuento “Teobaldo y la princesa” es sin duda la que más repercusiones ha tenido.

Allí se pusieron a trabajar los chicos de tercer grado que, enfundados en los disfraces que sus padres les cosieron (sí, los padres están encantados y colaboran en todo lo pueden con el taller de teatro), ensayan todos los días. Mientras tanto, la profe de plástica –asignatura que ahora



se llama Educación Tecnológica—Elizabeth Abinzano, fabricó las máscaras que requería la puesta en escena de la obra, la ornamentación del escenario y también colaboró con parte del vestuario.

Para ayudar a la comprensión de la estructura de la obra, Alejandra, la profe de Educación Física, llevó el cuento a —una especie de— el juego de la oca que se desarrolla en el patio, en donde cada secuencia está representada en un casillero y en el que los chicos hicieron las reglas por las cuales pueden adelantar o retroceder posiciones, según si los personajes que van apareciendo ayudan u obstaculizan el desenvolvimiento del protagonista.

Norma, que escribió el guión y fue la encargada de hacer el casting, es la directora de la obra y la organiza-

dora de un encuentro teatral. Porque con la excusa de estrenar “Teobaldo y la Princesa” invitaron a las escuelas Cura Brochero, Caldelari, Alejo Carmen Guzmán, Asociación de Mayo, Rizzuto, Arturo Capdevila y a la escuela especial Lidia F. de Coriat, a “socializar las acciones llevadas a cabo por los niños en las cuales se integra la literatura con la expresión corporal” y todas han confirmado su asistencia.

Basta verles los ojos

El equipo docente insiste en que ha pasado muy poco tiempo para poder hacer una evaluación de cómo va la marcha del proyecto “juegos literarios” porque a medida que pasa el tiempo “se va ampliando”, pero sí reconocen que desde que los chicos tienen teatro “se han modificado las

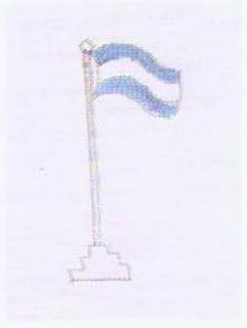
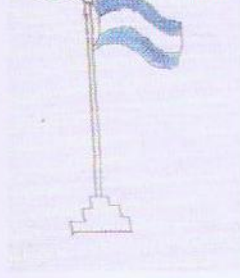
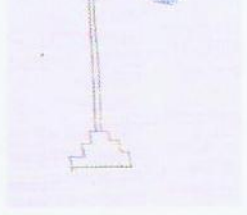
relaciones entre ellos y han desaparecido las inhibiciones”. “El contacto con el cuerpo del otro se da desde un lugar distinto, ya no desde la violencia y la agresión: se juega con el otro y no contra el otro”, coinciden en señalar.

Pero quizás los resultados se pueden apreciar mejor cuando uno ve los ojos de esos chicos sentados en la alfombra peleándose por ser quienes lean el cuento en voz alta o cuando cuentan cómo practican en su casa o narran sus historias a sus hermanos más chicos, mientras la maestra de apoyo pide silencio y ellos, como si fuera un conjuro, dicen que es para que la magia no se escape. Aunque sea imposible: porque la magia eligió la Escuela Capital Federal para quedarse a vivir.

A fuerza de

La escuela nocturna República del Paraguay de Córdoba es una primaria para adultos que funciona en el edificio del José María Paz. Allí, un grupo de inmigrantes taiwaneses cursa sus estudios, mientras aprende la lengua castellana.

voluntad



Cuando uno se pregunta qué tiene la escuela primaria de adultos República del Paraguay para que en un solo curso haya 28 inmigrantes taiwaneses, deseosos de terminar sus estudios y aprender castellano, rápidamente se da cuenta que la respuesta está en la disposición y respeto del equipo docente que allí trabaja.

“Primero llegaron un par de matrimonios de barrio Alberdi, luego, otros de San Martín y, así, de a poco, se fueron arrimando de distintos puntos de la ciudad”, empieza a contar María del Carmen Micela, directora de la escuela. “En el 2002, los alumnos extranjeros eran unos 12, en la actualidad hay 28, a quienes no les resulta fácil hablar castellano y mucho menos escribir en un idioma tan diferente al suyo”, continúa María del Carmen, mientras recuerda que le tuvieron que pedir permiso a la inspectora, Esther Coronel, para abrir un curso especial para quienes no sólo tenían el primario incompleto, sino que además necesitaban un entrenamiento ad hoc en lengua castellana.

Con el visto bueno de la inspectora, la primaria para adultos de Barrio Alberdi se convirtió en la única escuela que enseña el castellano a quienes tienen como lengua madre el chino, a pesar de que la maestra no conoce ni la ideografía, ni la oralidad de ese idioma.

“Estos alumnos traían instrucción y

“Difícil como castellano básico”

Una vez que la maestra comprobó que el libro de Vicente no le permitía alcanzar los resultados esperados, modificó la metodología de enseñanza y empezó a realizar clases de conversación semanales –de una duración de tres horas reloj– que se sumaron al tiempo que habitualmente se le destinaba a la oralidad. Para las clases, se seleccionaron contenidos que permitieran, desde el inicio, recurrir al diálogo y se los organizó desde el Sistema y la Norma del lenguaje para que respondieran a las preguntas de qué, quién, dónde, cómo, cuándo y cuánto.

Paralelamente, y más aún con los alumnos que reconocen letras y sonidos, la maestra Laura Cuesta, enseñaba la gramática (sintaxis y morfología) y la semántica del lenguaje.

“Para enseñar la lengua sigo el camino inverso al método de enseñanza tradicional. Parto de la idea y de su contexto, de la idea sigo a la oración y, recién después, llego a la sintaxis, o sea, a la función y a la relación de las palabras dentro de la oración. De la construcción sintáctica pasamos a la morfología y a la semántica, lo que implica saber la forma de las palabras, sus cambios y la búsqueda del significado. Y de ese significado vamos a la construcción del vocabulario corriente lo que permite, luego, usar una misma palabra en distintos contextos”, expresa Laura Acosta acerca de su *modus operandi* en el aula.

“Las barreras a sortear durante este año responden a que estos alumnos se expresen sin dificultades sintácticas, que usen una fonética clara y los verbos adecuadamente”, dice Laura, sabiendo que los niveles de cada uno son diferentes. Por eso el aula está dividida ‘virtualmente’ en dos –según el nivel alcanzado en lengua –: aunque todos aprenden juntos y a través de las mismas actividades, las exigencias para unos y otros son diferentes.



de matemáticas, por ejemplo, sabían bastante; pero, claro, el déficit estaba en Lengua. Ellos, por otra parte, se quieren nacionalizar: tienen hijos argentinos y quieren ser ciudadanos de nuestro país”, explica la directora, quien, apenas le dieron la autorización, desdobló el primer ciclo y puso a los alumnos en la segunda etapa, en la cual cada uno de ellos va promoviendo de acuerdo a su ritmo de aprendizaje.

La jura de la bandera

“Acá vienen –con asistencia perfecta– a ejercitar el castellano, pero también se integran a las clases de folclore, gimnasia y música. Les gusta mucho cantar: aprenden las letras y las cantan muy bien. También saben bailar nuestros danzas folclóricas y conocen ejercicios de gimnasia que enseñan a otros alumnos. Son un grupo de gente muy respetuosa y con ansias de integrarse, al punto que quisieron jurar la bandera. Ese día fue emocionante para todos”, explica María del Carmen.

“Los taiwaneses hablan poco, más bien escriben con el diccionario abierto en forma permanente. Les cuesta mucho, pero tienen una voluntad inquebrantable”, los define Laura Acosta, su maestra, y redondea: “Son muy solidarios entre ellos: se ayudan y trabajan en comunidad”. Laura tiene a su cargo la

supervisión directa de los avances que registran: “El curso está dividido en tres. Todos saben chino, pero hay un grupo que sabe algo de inglés y necesita profundizar el castellano; otro se está iniciando y el tercero es un alumno de 70 años que no sabe nada de castellano”.

Según cuenta su maestra, la mayor parte de los alumnos de origen taiwanés vive en Córdoba hace más de cinco años y tiene hijos a quienes les ha resultado más fácil aprender el idioma y son los que resuelven los trámites o problemas de la vida diaria.

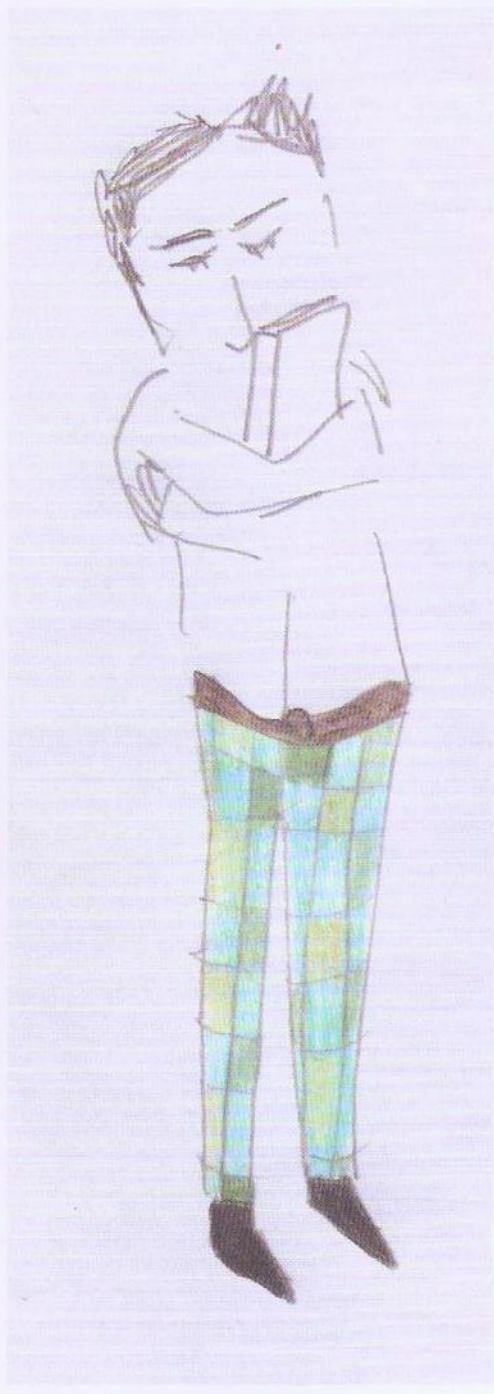
Laura, que tiene veinte años de experiencia como docente, reconoce que es la primera vez que le toca un desafío tan importante. Aunque había estado con otro grupo de extranjeros, nunca le había tocado dar clase a personas que hablan un idioma en el que, como el chino, los signos y la fonética no tienen ninguna relación con el castellano: al no haber nada en común, la enseñanza se complejiza.

“Empecé a trabajar con el libro *Mis Primeros Pasos en Español*, de José Vicente, que está íntegramente traducido al chino, pero no era lo adecuado. Luego del primer mes con ese libro observé que los alumnos sólo respondían a preguntas textuales, si se las invertías ya no obtenías ninguna respuesta. Entonces, sólo quedaba la posibilidad de armar un método para enseñarles lo que ellos necesitaban aprender; fue necesario

empezar de nuevo y replantear estrategias: hablar muy pausado, gesticular suficiente y exageradamente, pronunciar varias veces aquellas palabras que los alumnos no entendían y usar muchos sinónimos para evitar el diccionario” recuerda Laura Acosta, que está muy orgullosa de poder enseñarles un idioma a quienes no hablan una palabra de español.

En el aula, todos tienen nuevos nombres en castellano: se llaman Luis, Pedro, Juan, María, y así. Rita, una de las alumnas cuenta: “Estoy en Argentina hace 8 años, entiendo lo que leo, pero la historia es muy difícil, no sé cuando lograré aprender todo”. Y a pesar de que uno pudiera creer que lo dice desanimada, en su voz se nota la alegría del desafío.





Todos tenemos que ser alfabetizados

“Desde la primaria a la universidad, todos debemos ser alfabetizados”, dice María Saleme quien sostiene que “estamos enseñando como creemos que se debe enseñar sobre las propuestas básicas de lo que hemos dado en llamar cultura clásica y no tenemos en cuenta que el sujeto ha sufrido embates y que, desde la Segunda Guerra Mundial a hoy, la humanidad ha experimentado cambios extraordinarios de los que la escuela no ha tomado nota. Nos hemos olvidado de la historia”.

- *Cuando Ud. plantea que todos debemos ser alfabetizados ¿qué quiere decir?*

- Cuando digo que la escuela no da cuenta de los cambios que se producen, digo que no cambia porque no se mira y atribuye los fracasos a otros.

- *¿Por ejemplo?*

- Se supone que los fracasos son producto de la vida familiar, que si bien puede estar desquiciada, no es la autora, ni única responsable de que los niños no aprendan.

- *¿Ud. cree que los docentes tienen su parte de responsabilidad?*

Los niños y los jóvenes manejan un idioma que la escuela considera ajeno. Este es un descuido, porque la institución no opera sobre ese lenguaje. Esa forma de comunicar tiene carne, tiene peso, y da cuenta de conceptos que se mueven tras él. En realidad, los maestros creen que los chicos que hablan de una manera diferente a la de ellos están en desventaja. Pero quienes se encuentran en desventaja son ellos, que no los entienden. Por otra parte, los chicos no responden al modelo imaginario de

una población infantil que toma asiento calladamente en un banco y, disciplinadamente, aprende lo que se le enseña, sino que están atravesados por una realidad problematizada que hay que tener en cuenta.

- *¿Por dónde se puede empezar?*

- Por los maestros que están encerrados en su propio aprender de hace cien años y deben comprender que la situación general ha cambiado, es mucho más crítica que la que ellos suponen y los conocimientos no responden a lo que ellos aprendieron.

- *Hay algunos que, efectivamente, reproducen lo ya sabido, pero otros se preocupan por capacitarse ¿esta es una tarea individual?*

- Algunos son feroces en sus prácticas y cumplen estrictamente las normas, otros son batalladores y ponen en juego su capacidad de inventiva. Pero entre unos y otros están los que se sienten desnudos de saber y esperan una palabra orientadora, porque desconfían de ellos mismos y de su potencialidad creativa.

Creo, que en vez de enseñar a leer con la frase “Amo a Mimi” o “Mimo a mi mamá”, los maestros podrían enseñar desde la palabra “ciudadano” y a partir de allí mover las letras y las sílabas. En definitiva, enseñar quiénes somos, por qué y para qué, dando cuenta de los sujetos y dando cuenta de estos tiempos. Ese es el aporte que podemos hacer los maestros.

María Saleme dirige el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía de la U.N.C.

EL ROL DE LA ESCUELA Y EL VALOR DE LA FAMILIA EN ÉPOCAS DE CRISIS

“ Poco más de tres décadas de autoritarismo, intolerancia y oscurantismo nos cambiaron totalmente: de ser un país casi sin analfabetos, pasamos a ser uno en el que por lo menos un cuarto de la población lee y escribe de modo primitivo y apenas funcional. Basta recorrer las periferias urbanas, adentrarse en el mundo rural, o profundizar temas con los más jóvenes. El resultado de tantos años de indolencia y robo, y de cambios superficiales en la educación mientras los maestros de todo el país eran condenados a salarios indignos, está a la vista.

Todavía resuenan los datos alarmantes de la Encuesta Nacional de Lectura que realizó el Ministerio de Educación de la Nación entre febrero y marzo de 2001, que entre otras cosas demostró que el 41% de la población lee muy poco y el 36% prácticamente no lee nada. Y también nos informó que el 44% no puede comprar libros; el 46% nunca va a librerías y el 71% jamás concurre a bibliotecas. Y eso, amigas y amigos, hace más de dos años. Si después de la crisis brutal que atravesamos en los últimos 20 meses se hiciera hoy una encuesta parecida, los resultados serían pavorosos, escalofrantes.

Pero el drama no es sólo que hayamos dejado de ser una sociedad lectora, como alguna vez fuimos, sino que además —y esto es lo peor— hoy somos una sociedad que mira televisión la mayor parte del tiempo. Está comprobado que el 78% de los argentinos mira tele “todos o casi todos los días” y que un alto porcentaje mira entre una y cuatro horas diarias. Nos hemos convertido en una sociedad que se informa por la tele, que le cree a la tele, que piensa (o cree que piensa) por lo que dice y muestra la tele, y yo no dudo de que es por eso que ha sido tan manipulada y estafada.

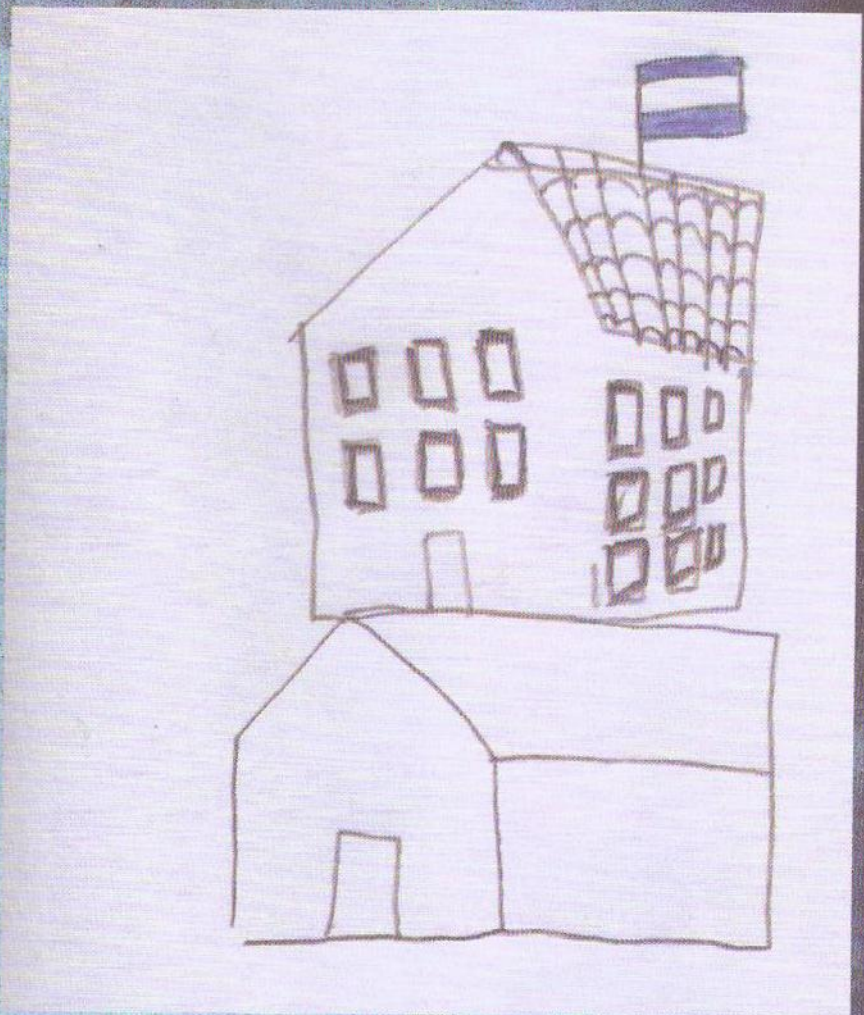
Hemos perdido esa costumbre de la libertad y la inteligencia que es leer y eso ha disminuido nuestra capaci-

dad intelectual: se entiende menos, se entiende mal, hay menos interpretación, y se perdió espíritu crítico, que hoy se confunde con protesta y grito. Basta escuchar el lenguaje coloquial de los argentinos, pauperizado hasta límites insólitos.

Por eso nuestra obsesión por recuperar la lectura y la pasión por la lectura. De diarios, de libros, de textos que sean nutricios y ayuden a que nuestro pueblo sea más conciente de lo que dice y lo que hace, lo cual solamente se logra —y no hay otra opción— sólo se logra con la lectura como ejercicio y práctica de la inteligencia. Sólo así se alcanza el pensamiento propio, que es como decir la independencia de criterio de cada persona.

Por todo lo anterior, nosotros pensamos que trabajar por el Fomento del Libro y la Lectura es también trabajar por la Educación como razón de Estado. Porque no hay educación sin un Estado Responsable que la organice, oriente y dirija de acuerdo a los verdaderos intereses nacionales. La Educación, con la Salud, son las dos misiones básicas de todo Estado. Y decir esto no es una antigüedad. Mienten los supuestos modernizadores que nos quieren hacer creer que la función del Estado puede ser reemplazada. En todo el llamado Primer Mundo no sólo no se reemplaza al Estado sino que se lo fortalece. Y esto es así en toda Europa y en los Estados Unidos. Prácticamente no existe educación privada en Francia. Y ahí están los sistemas de Salud Pública de Inglaterra o Alemania. Y los servicios ferroviarios, y los aéreos, y las autopistas y más.

En este 2003, cuando digo que es posible la esperanza y que estamos cambiando paradigmas —lo que no es poco—, es obvio sin embargo que la calidad de la enseñanza ha disminuido en la Argentina. Es obvio que el analfabetismo nos viene colocando en una situación de enorme vulnerabilidad sociocultural, y todos aquí sabemos



cuáles son las causas verdaderas y las consecuencias aterradoras de la baja calidad educativa, la repitencia y la deserción escolares. Informes recientes, que aparecieron en todos los diarios, dan cuenta de que en nuestro país se dan cada vez menos horas de clase y los niveles de comprensión de nuestros alumnos están entre los más bajos del mundo. Y no deja de ser lógico: cómo vamos a ser un país serio y en crecimiento, si casi no se lee y si, como ha dicho el Dr. Guillermo Jaim Etcheverry, “falta en el aula el ingrediente reflexivo, falta el pensamiento”.

Y ni se diga del papel de la familia, claro, pero la familia tiene que ser tal y para eso hacen falta trabajo, proyecto, dignidad. Las condiciones generales del país se han degradado tanto, pero tanto, que el deterioro nos ha colocado en extremos vergonzosos, ofensivos, y eso ha generado un resentimiento inédito, asombroso, que se expresa en la violencia social, urbana, que nos rodea, porque los sentimientos de frustración son enormes y correlativos a la falta de proyectos, de esperanzas e ilusiones.

Así, y todos nosotros lo sabemos, no podemos pretender que la escuela sola resuelva nada, ni que la instrucción sea el camino seguro para un futuro mejor. Desdichadamente, con los salarios docentes que se pagan hoy en este país, y con tanta corrupción instalada ya incluso en nuestras universidades, es evidente que la educación argentina no está en condiciones de responder a las necesidades de la sociedad.

En ese contexto trabajamos. Y en ese contexto no nos queda otra alternativa que seguir dando batalla en desventaja. Pero a la vez sabiendo que, si redoblamos la conciencia, no nos vencerán las circunstancias. Y para ello, propongo, entre otras cosas tenemos que asumir con audacia el desafío de romper mitos y modas. No podemos seguir creyendo, irreflexivamente, en postulados como muchos que se impusieron a la docencia argentina en las últimas tres décadas y que, basta ver la realidad, no sirvieron para nada más que para retroceder y para que seamos hoy un país más mediocre y más bruto.

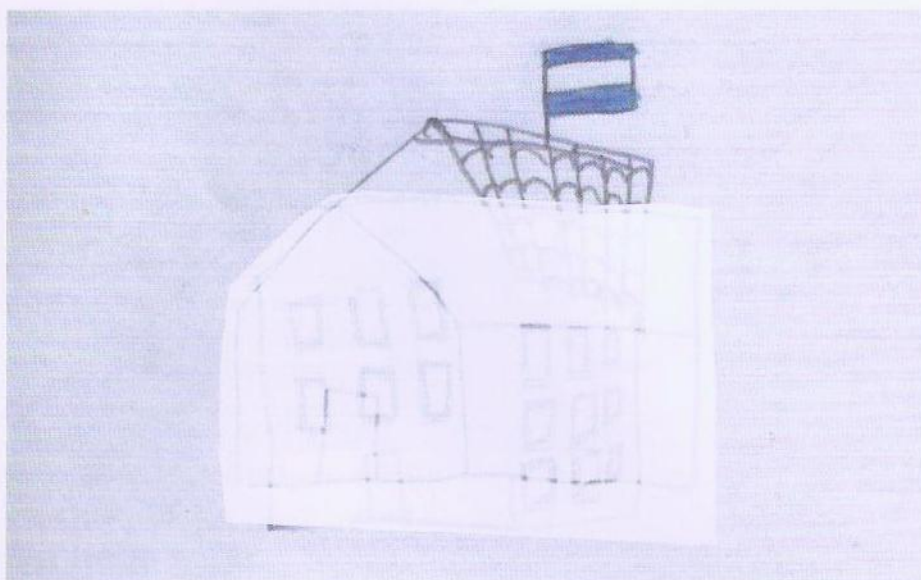
Quiero decir: me parece que nosotros mismos hemos sucumbido muchas veces a tonterías de moda. Déjenme decir, con respeto pero con firmeza, que no sé si es cuestión de cambiar de métodos solamente. No me convence la “promoción” de la lectura, porque recurre a terminología comercial y marketinera. No me convence ni siquiera la reiteración que se hace de conceptos como “el hábito de la lectura”. Vamos, yo creo ser un buen lector, un lector más o menos competente, y no creo tener ningún hábito, ninguna adicción. Para mí la lectura es placer y está ligada a las ganas, y las ganas tienen que

ver con la curiosidad, con estímulos intelectuales, con una didáctica que consistió en que en mi casa había libros y gente que leía, y las charlas giraban en torno de lo que se había leído. Y cuando yo iba a la escuela primaria, sentía placer cuando me hacían pasar al frente a leer en voz alta, y ponía todo mi empeño para que mis compañeritos se deleitaran como yo. Y eso no es imposible de recuperar, y ya va siendo hora de que acordemos estrategias para que no sólo en las escuelas sino en todas las casas de los niños argentinos también se cambien los paradigmas y acabemos con la idolización imbécil que se promueve a través de la televisión basura (o sea, casi toda la televisión).

Déjenme también descreer de las propuestas lúdicas, supuestamente modernas, que equiparan a la lectura con el juego. O con la teatralización, o con las ferias... En toda la historia de la literatura ningún buen lector, ningún lector serio, se hizo lector jugando.

“Un grupo de autores y autoras argentinos estamos pensando y trabajando en un Programa Nacional de Lectura que propone cinco grandes objetivos:

- 1) Un Programa Nacional de Libro de Lectura Gratuito, que reconoce que Leer es un Derecho y apunta a que cada estudiante argentino reciba del Estado un libro de lectura por año y por nivel.
- 2) En paralelo, un Programa Nacional de Abuelas Cuentacuentos, que reconoce que Leer es un ejercicio de la libertad que se propone por amor y con amor.
- 3) Un programa que intenta rejerarquizar la lectura en la Argentina y al que llamamos Programa Nacional de Modelos Lectores, que tiende a cambiar los paradigmas, con participación comunitaria y de asociaciones profesionales, así como la reorganización curricular necesaria para hacer efectiva una auténtica Política Nacional de Lectura.
- 4) Un Programa Nacional de Bibliotecas Escolares, que garantice que no exista una sola escuela argentina sin una biblioteca básica.
- 5) Preparar las bases y organizar la legislación para una Política Nacional de Lectura, que hoy la Argentina no tiene y que deberá aprobarse como Ley por el Congreso de la Nación.”



Y finalmente déjenme descreer otro poco —sólo un poco, si quieren, y a modo de desahogo— déjenme descreer de la “lectoescritura instrumentada”, permítanme condenar, suave pero inapelablemente, a toda la parafernalia de “objetivos”, “tareas”, “habilidades”, “actitudes”, “comprensiones” o “ejercicios” que han contaminado el puro placer de leer. Y déjenme proponerles que empecemos a condenar de una buena vez esa canallada de la “salida laboral”, porque el saber debe ser saber, el conocimiento es de por sí liberador, y ni la escuela ni la universidad tienen por qué estar al servicio del mercado de trabajo. Ya bastante se ha metido el mercado en la escuela, y acá debemos recordar que si el mercado entra es para vender, no para enseñar... A esto tenemos que tenerlo muy claro y subrayarlo. Agradecemos mucho a las editoriales que nos ayudan, en los congresos, las ferias y en las escuelas, pero no olvidemos que para la industria editorial, y para las librerías, un lector es, ante todo, un cliente a satisfacer.

Y además yo no sé si la cuestión se resuelve con más y mejores materiales de lectura en las escuelas, pero sé que el Estado debe proveer más y mejores materiales y a eso tenemos que exigirlo porque lo pagamos todos con nuestros impuestos. Tampoco sé si la cuestión es solamente

salarial, pero es urgente represtigiar el trabajo docente, y eso es innegociable, básico y prioritario. Y a todo esto tenemos que lograrlo por encima de cualquier traba o excusa, gubernamental o sindical. Hay que pagar decentemente a los que enseñan y así dignificar profesionalmente al maestro, y ése es un verdadero primer paso para lo que estoy diciendo y propongo, que es estimular a los nuevos lectores mediante la libertad y la alegría. Hay que ayudar a que se comprenda lo que se lee y en ese sentido hay que seguir cambiando los paradigmas: los ejemplos en este país deben ser las buenas personas que son además buenos lectores, como los hay en cualquier comunidad, y no más los tarados que se ríen de cualquier cosa en la tele. Y hay que exigir más y más a las autoridades —las que disponen y administran las políticas educativas y las de cada escuela— y hay que denunciar la corrupción en la educación, que también existe y es gravísima.”

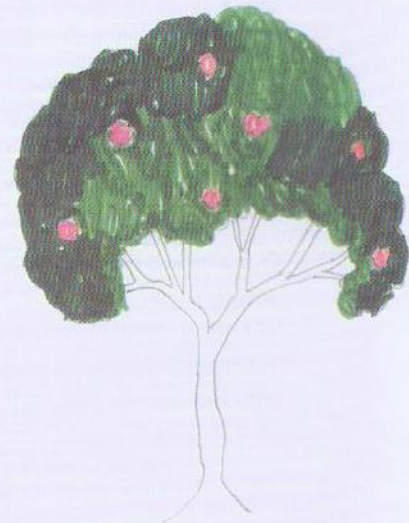
(Extracto de la disertación de Mempo Giardinelli en el Congreso Internacional de Educación realizado en Córdoba el 23 de Agosto de 2003.)

Mempo Giardinelli es escritor.

¡Ah! ¿Quién está leyendo estas palabras? Cuando no se sabe a quién tenemos enfrente, recomendar es siempre un acto pavoroso. Para colmo, apenas uno termina de nombrar un libro o un autor, ya está recordando otro tanto o más emocionante. Es una situación inevitable. Resignado a ella, me propongo al menos no mencionar lo obvio.

De niño, necesité tomar violentamente la vida. Cambiaba las cosas de lugar, abría todas las canillas, trepaba a los techos para saltar de una terraza a otra orinando en las macetas, escapaba a la calle. Ante la imposibilidad de injertarse más manos, cuando con el nacimiento de María José llegamos a ser tres hermanos, mi madre optó por atarme con una correa cuando tenía que salir sola con nosotros. Yo era en este tiempo demasiado inquieto como para permanecer mucho tiempo abrazado al papel.

Lecturas RECOMENDADAS



El primer libro entero que recuerdo haber leído fue “La vuelta al mundo en 80 días”. ¡Tardé dos años y se trataba de la versión resumida de Sigmar!

Realmente lamentable, pero... ¡cada camino lector es diferente!. Los textos me fueron tomando de a poco. Mi hábito de lectura estuvo estrechamente ligado a mi propia intervención lingüística y plástica sobre las hojas en blanco: recién cuando descubrí que yo podía llenar ese espacio, el papel logró retenerme más tiempo a su lado. Antes fui esencialmente un devorador de imágenes y un oyente.

Fue fundamental que los miembros de mi familia tuvieran bibliotecas en sus casas y yo los viera leer cotidianamente y pudiera curiosear. Mi sorpresa era permanente ante los libros de arte de mi tía madrina Marta, que era restauradora. Son a los que recuerdo haber vuelto con más avidez; por eso recomiendo que siempre haya de ese tipo al alcance de los niños. Se consiguen muchos con excelentes reproducciones de buen tamaño en las casas de saldos, a tres o cuatro pesos. Desde Da Vinci a Pérez Celis, desde Goya a Berni. Y por favor, no olvidarse de llevar a los niños a visitar el libro vivo de los museos.

Pero yo quería decir que mis primeros libros amados fueron orales y tenían el rostro de mis seres queridos: mi abuelo Tata inventando relatos de animales (y yo en sus rodillas galopantes imaginando los colores), mi bisabuelo José deteniendo el tiempo sobre su silla de ruedas con la magia de unas palabras que parecían salirle de los ojos; mi padre hablándome de los caudillos como si estuvieran viviendo a la vuelta de la esquina; una empleada que me contó el cuento de las siete cabritas tratando de exorcizar la oscuridad del cielo de una Buenos Aires militarizada. También (debo reconocerlo) mi tía abuela Lidia, hipnotizada de rosarios, cantándome el misterio rimado que convocaba al Ángel de la Guarda. Y la marca más fuerte es la presencia sensible y valiente de mi madre, recitando poemas para que entráramos luminosos a la noche. Ahora ella se inhibe un poco, pero todavía escucho su voz dando vida a la “Balada del lobo” (¡no conozco el nombre del autor!) y a “Las Torres de Nüremberg” de José Sebastián Tallon.

Debo agradecerles además, que no hayan tenido un excesivo prejuicio hacia las historietas. Lo primero que

leía del “Anteojito” (Sí, yo era de ese club...) era “Sónoman”, de Oswald. Lamento que esa historieta no esté reeditada como álbum, me fascina la idea del superhéroe que se transforma en sonido. De allí al primer “El Eternauta” (de Héctor G. Oesterheld y Solano López) hubo sólo un par de pasos. Además de ese título, dos sagas son centrales en mi vida lectora: la del Corto Maltes (de Hugo Pratt) y la del americanísimo Alvar Mayor (de Carlos Trillo y Enrique Breccia hijo). Son de la mejor literatura que he tenido el beneficio de beber.

Los primeros libros que escribí fueron cuadernos con historietas de marcianos y dinosaurios (de mi real autoría) y con letras de canciones de los discos de vinilo que escuchaba: conservo carpetas con cientos de transcripciones que significaron un esfuerzo de traducción e interpretación. Creo que esta actividad que desarrollé con verdadero fanatismo, me educó en muchas cuestiones de la escritura y la percepción. Era también una manera de leer. La poesía de la canción argentina en sus diferentes vetas (folklore, tango y rock) es un género literario riquísimo y menospreciado. Recomiendo especialmente detenerse en la obra actual del arrosarinado Jorge Fandermole y de la argenmex cordobesa Liliana Felipe (últimos compactos; “Navega” y “Trucho” respectivamente).

En la adolescencia y la juventud leí mucha ciencia ficción, leyendas y poesía. Esta última, especialmente de coterráneos: siempre me pareció importante saber quién crea hoy a tu lado, quién está construyendo y conviviendo con uno la cultura. En este momento y vaya a saber porqué, se me da por nombrar “De iras y fuegos” de Eugenia Cabral, “El diablo entre las rosas” de Alejandro Schmidt y “Qué veinte años” de Jorge Felippa.

De la siempre presente Glauce Baldovin, creo que “Libro del amor” puede resultar especialmente atractivo para los adolescentes. Y porque sus apariciones están enraizadas en la historia de mi propia vida, no puedo dejar de nombrar al entrañable “1492” de Jorge Cuello que editamos con CEDILIJ para todas las edades del alma.

Fuera de Córdoba y en lo que respecta a reescritura de narraciones populares, me parece un hito el abordaje de Ana María Shua en libros como “Cuentos de fantasmas y demonios de la tradición judía”.

Novedades Editoriales

Lecturas propuestas por el Equipo docente del Posgrado FLACSO-UEPC

"Cómo enseñar Educación Tecnológica en un país en crisis. Reflexiones y aportes didácticos"

Hector Ari y Jorge Castrovinci

EDICIONES ACHERAL, 2003.

La tecnología es el saber, el hacer y el producir. Esta es la premisa de la que parten dos docentes cordobeses –autores de este libro–, para analizar el modo de enseñar Educación Tecnológica. El contenido curricular, las técnicas creativas aplicables al proceso de enseñanza y una aproximación a la didáctica de la materia, son algunos de los principales temas abordados en la obra.



"Jóvenes, aulas y medios de comunicación. Propuestas y prácticas mediáticas para el aula"

Ignacio Aguaded y Silvia Contín (compiladores)
Ramón I. Correa - María Amor Pérez - María Dolores Guzmán - Sergio Merino - José Manuel Bautista.

EDICIONES CICCUS Y LA CRUJIA, 2002.

Profesionales de la comunicación y la educación de Argentina y España analizan las interacciones entre los

adolescentes y los medios. A través de estas páginas alertan sobre la necesidad de mejorar el conocimiento de los códigos de las construcciones mediáticas y los valores que transmiten para favorecer una lectura distanciada y reflexiva que ayude a entenderlos y a disfrutarlos.

Estructurado en dos grandes bloques, el libro expone en el primero de ellos las razones que justifican la educación en medios de comunicación en las aulas y ofrece –en el segundo– una serie de prácticas y experiencias sobre los medios.



"Tiempo de soles y cielos azules"

Arq. Adrián H. Tonelli

"Con este relato he deseado hacer conocer el periplo de una educadora que, superando todos los obstáculos que le impuso una vida llena de contratiempos, logró sin embargo cumplir su misión con creces..." ma-

nifiesta en el prólogo el autor de este libro. La educadora es Eva Fuentes de Tonelli maestra rural por más de treinta años y a través de ella se brinda reconocimiento al trabajo docente.

Estas páginas –de una cuidada composición gráfica y fotográfica, que incluye importantes documentos– recorren sus testimonios y recuerdos y reconstruyen una historia que comenzó en 1920 en Bengolea.



Colección Carrera Docente Editorial Aique Larousse

Libros para aprender y consultar permanentemente. Han sido escritos para docentes por docentes que comparten sus preocupaciones y necesidades. Son obras ágiles y fáciles de leer que desarrollan contenidos fundamentales para la formación docente.



El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza
Autores: Silvina Gvirtz, Mariano Palamidessi



La Informática integrada en proyectos
Autores: Alicia Robino, Verónica Díez



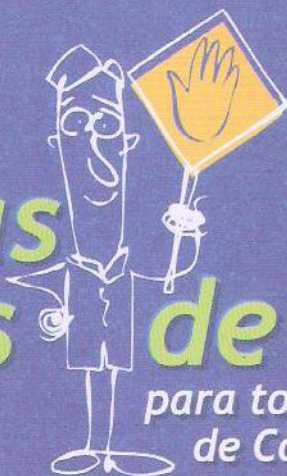
La interacción en el aula
Autores: Juan Antonio Huertas, Ignacio Montero



Uno, dos, tres... Geometría otra vez
Autor: José Vilella

Programas Preventivos de Salud

para toda la Provincia de Córdoba



◆ Programa de Detección Precoz del Cáncer de Mama

Generalmente se acepta que, en su conjunto, cuanto más pequeño es el cáncer en el momento del diagnóstico, más favorable en el pronóstico. La mamografía puede detectar muchos más cánceres de mama precoces que cualquier otro método. Aumenta la supervivencia y reduce la mortalidad aproximadamente en un 30%.

Solicite turno para realizar su mamografía **GRATUITA** al 0800-222-0220.

◆ Programa de Prevención para la Salud Vocal

Entre las patologías más comunes de los docentes están las afecciones otorrinolaringológicas, y dentro de éstas las que tienen que ver con la voz, con el agravante que es precisamente ésta la herramienta principalísima en el desarrollo de la tarea cotidiana.

Llámenos al 0800-222-0220 y nuestros profesionales brindarán en forma **GRATUITA** una charla informativa en su institución.



◆ Programa de Prevención HIV - SIDA de contagio vertical

La Argentina es el 2º país de América con mayor porcentaje de niños afectados por vía vertical (madre - hijo).



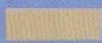
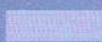


Si se detecta en la embarazada y se trata durante el embarazo y/o parto, el porcentaje de transmisión cae del 30 al 2%.

Llámenos al 0800-222-0220 y nuestros profesionales brindarán en forma **GRATUITA** una charla informativa en su institución.

Red Azul
Su salud en buenas manos



Instituto de Educación de **UEPC**

-  **Capacitación: presencial y semipresencial a distancia**
-  **Plan de Apoyo en Concursos a directivos de nivel medio**
-  **Programa de Políticas Educativas y Comparadas**
-  **Investigación**
-  **Biblioteca**
-  **Videoteca**

Los interesados en obtener información deben dirigirse a 25 de Mayo 429, Planta Baja, Córdoba. Teléfono: 410-1409. Correo electrónico: instituto@uepc.org.ar



UEPC

UNIÓN DE EDUCADORES DE
LA PROVINCIA DE CÓRDOBA